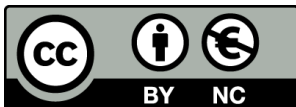


LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO
PROPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA
LIBERADORA:
NUESTRA EXPERIENCIA EN SHERE ROM

Cristina Zhang Yu

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/676039>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

**LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO
PROPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA LIBERADORA:
NUESTRA EXPERIENCIA EN SHERE ROM**

Cristina Zhang Yu

张婷婷

2022



Universitat
de Girona

TESIS DOCTORAL

La interculturalidad
crítica como propuesta
político-pedagógico
liberadora: nuestra
experiencia en Shere Rom

Cristina Zhang Yu

张婷婷

2022



TESIS DOCTORAL

**LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA COMO
PROPUESTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA LIBERADORA:
NUESTRA EXPERIENCIA EN SHERE ROM**

Cristina Zhang Yu

张婷婷

2022

PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (DIPE)

Codirigida por Moisès Esteban-Guitart y José Luis Lalueza

Tutorizada por Moisès Esteban-Guitart

Memoria presentada para optar al título de doctora
con mención internacional por a la Universitat de Girona



Girona, 2022

El Dr. MOISÈS ESTEBAN-GUITART, de la Universitat de Girona y el Dr. JOSÉ LUIS LALUEZA, de la Universitat Autònoma de Barcelona,

DECLARAMOS:

Que la tesis titulada “La interculturalidad crítica como propuesta político-pedagógica liberadora: nuestra experiencia en Shere Rom”, que presenta CRISTINA ZHANG YU para la obtención del título de doctora, ha estado realizada bajo nuestra dirección y cumple con los requisitos para optar a la Mención Internacional.

Y, para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dr. Moisès Esteban-Guitart

Dr. José Luis Lalueza

Se esparcen los pasos (sàn bù)
cuando se sale a pasear
y se esparce el corazón (sàn xīn)
cuando uno se distrae o se divierte.

Se esparce el corazón.
Al viento.
Al sol o a las estrellas o a la lluvia,
da lo mismo.

¿Te imaginas? Se coge el corazón
entre las manos y se lanza al aire
con delicadeza.

"Sàn bù, sàn xīn / 散步, 散心",
*Cosas que me explicaba mi
madre.*
Berna Wang (2019)

A la memòria del meu 老爷, qui em va ensenyar a observar i a ser curiosa amb la vida. I del meu 爷爷, el primer en marxar/arribar, per la peculiar enyorança d'una vida no compartida.

A la meva 姥姥, el somriure que més enyoro. A mi 妈妈 y a mi 老汉儿, quienes se enorgullecerán de este manuscrito a pesar de no entenderlo. 我们慢慢会成功的. Y reiremos. A mi 哥哥, a mis lunas 天爱 y 海天. Y a Minerve. No sería, sense vosaltres.

A la Comunitat de Joves de l'institut-escola El Til·ler i a les UABers. A les mestres de la Comunitat de Petits. A l'equip educatiu i directiu, gràcies per tant. I a les llunes d'El Til·ler, per les vostres abraçades i somriures.

Als meus directors, Moi i José Luis, per la confiança, el recolzament i les oportunitats que m'heu donat. Soc perquè sou. I per voler-nos trobar des dels nostres propis sentits. Moltes gràcies.

A la Silvia, la Sarai i en David, amb qui vaig començar aquest viatge. A la Carol, la Júlia, Karen, Arisa, Susana i la Blanca, qui n'han format part. I a la Wei, l'Alejandra, l'Anna i la Diana, per aquest últim any. A la Ibis, Pía, Montse i Tabata per les reflexions compartides. Dehisi: gràcies pel temps i el sentit construït juntes.

A les companyeres de Catàrsia, la Red de Diáspora China y t.i.c.t.a.c. por los motivos y la fuerza que me habéis dado. Por la autogestión, los encuentros, la comida, la poesía y el teatro. Gracias por sostenerme tanto.

Al colectivo AICE por pensar juntas sobre educación. A Noé por los escenarios y las aulas dinamitadas, y por saber encontrarme tanto. A la Bibi, la Fatima i la Patty per creure en mi quan em veia perduda. I a la Karessa, Isa, Paloma, Tjaša, Úrsula, Jen, Carol, 陈臻 Julio, pel mateix. A Toni y a Jaime por las saletas, la escritura y el sentido en estar. A las compis de A56. Conversaciones Exploratorias de la era MIPE :)

A les amigues que flipeu tant com jo que hagi acabat: Tati, Sandra, Núria, Martí, Alba, Yaiza, Toni... i les que m'heu preguntat per aquest manuscrit. Per fi us ho podré explicar!

Thanks to Shirin and the MSX team, for the joint thinking/learning. I've found the words I've been missing over these years with you all, and now the world is more readable. Más habitable.

A todes vosotres, el meu agraïment i la meva estima. Hi sou, en aquestes pàgines escrites des d'Arenys, Barcelona, Girona, Collserola i Chicago. Per vosaltres.

Listado de siglas, acrónimos y abreviaturas

5thD	Fifth Dimension
AICE	Análisis, Investigación y Creación en Educación
BOE	Boletín Oficial del Estado
Dehisi	Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat
DIPE	Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación
FdC	Fondos de Conocimiento
FdI	Fondos de Identidad
FIC	Fractalitats en Investigació Crítica
LGE	Ley General de Educación
LIC	Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Educativos
LOMLOE	Ley Orgánica de Modificación de la LOE
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España
MIPE	Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación
NEE	Necesidades Educativas Específicas
PEC	Pla Educatiu de Centre
PCE	Pla Curricular de Centre
TAE	Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics
t.i.c.t.a.c.	taller de intervenciones críticas transfeministas antirracistas combativas
TFM	Trabajo de Fin de Máster
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UdG	Universitat de Girona
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE

RESUM	—
RESUMEN	—
ABSTRACT	—
A MODO DE PRESENTACIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN	8
Políticas y prácticas educativas interculturales en Catalunya.....	9
1990 a 2006, de la LOGSE a la LOE	10
2006 a 2020, de la LOE a la LOMLOE	13
La trampa de la inclusión	15
Resituando la interculturalidad.....	18
Inflexión decolonial e interculturalidad	19
La propuesta del colectivo antirracista AICE	22
Shere Rom: historia, transformaciones y bases conceptuales.....	26
Nueva etapa: colaboración escuela-universidad.....	27
La aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad	28
Líneas de acción: Identit.art y Fondos de Conocimiento	30
2. OBJETIVOS	34
3. (DIS)TENSIÓN METODOLÓGICA	35
4. ARTÍCULOS	39
La articulación de los textos	39
Resúmenes e ideas principales	40
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	44
Problematizando el modelo intercultural catalán	45
Lo que hemos aprendido en Shere Rom	47
Hacia un nuevo ciclo	52
6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS	55
Problematizing Catalan intercultural model.....	56
What we have learned in Shere Rom	58
Towards a new cycle.....	62
7. REFERENCIAS	66
ANEXOS	76
Anexo 1. Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad	76
Anexo 2. Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: una investigación basada en el diseño.....	98
Anexo 3. Funds of Identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth.....	112
Anexo 4. Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento.....	127

RESUM

En aquesta tesi doctoral per compendi d'articles elaboro una anàlisi del model intercultural català en educació en el context de Catalunya, abordant les dimensions polítiques, teòriques i pràctiques en les quals es materialitza. Per fer-ho em baso en les aportacions de les teories decolonials i la noció d'interculturalitat crítica com a proposta politico-pedagògica alliberadora. Les publicacions que conformen el cos d'aquest treball s'apropen a l'anàlisi des de diferents aproximacions metodològiques: l'autoetnografia, la recerca-acció i la recerca basada en el disseny. Per un costat, ubico el model intercultural català com el propi de les institucions i, en conseqüència, com un projecte polític-pedagògic que contribueix a sostenir les violències i inequitats del sistema. Per un altre costat, a través de l'anàlisi de la col·laboració escola-universitat Shere Rom i els projectes duts a terme basats en el model d'activitat de la *Fifth Dimension* i l'aproximació dels Fons de Coneixement i Identitat, ens fixem en les tensions, contradiccions i oportunitats de reimaginació de la pràctica educativa que emergeixen a l'incorporar un projecte intercultural crític en el si del sistema educatiu. A partir de la nostra experiència a Shere Rom, donem compte de les implicacions polítiques, teòriques, pràctiques i metodològiques necessàries per *accionar* una proposta politico-pedagògica alliberadora, així com la importància en assumir aquests processos de canvi necessàriament oberts, de reflexions, aprenentatges, avenços i pèrdues conjuntes. Aquest manuscrit és, per tant, una memòria que recull parts del camí que hem pogut fer juntament amb estudiants, equip educatiu i directiu de l'institut-escola El Til·ler, l'estudiantat universitari, artistes, activistes i investigadores. Però també és una invitació a què les idees presentades aquí, puguin inspirar-te i puguin contribuir a la construcció d'un lloc de recerca crític i decolonial sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge a Catalunya.

RESUMEN

En esta tesis doctoral por compendio de artículos realizo un análisis del modelo intercultural en educación en el contexto de Catalunya, abordando las dimensiones políticas, teóricas y prácticas en las que se materializa. Para ello me baso en las aportaciones de las teorías decoloniales y la noción de interculturalidad crítica como propuesta político-pedagógica liberadora. Las publicaciones que conforman el cuerpo de este trabajo se acercan a este análisis desde diferentes aproximaciones metodológicas: la autoetnografía, la investigación-acción y la investigación basada en el diseño. Por un lado, ubico el modelo intercultural catalán como el propio de las instituciones y, en consecuencia, como un proyecto político-pedagógico que contribuye a sostener las violencias e inequidades del sistema. Por otro lado, a través del análisis de la colaboración escuela-universidad Shere Rom y los proyectos llevados a cabo basados en el modelo de la *Fifth Dimension* y la aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad, nos fijamos en las tensiones, contradicciones y oportunidades de reimaginación de la práctica educativa que emergen al incorporar un proyecto intercultural crítico en el seno del sistema educativo. A partir de nuestra experiencia en Shere Rom damos cuenta de las implicaciones políticas, teóricas, prácticas y metodológicas que requieren *accionar* una propuesta político-pedagógica liberadora, así como de la importancia en asumir estos procesos de cambio necesariamente abiertos, de reflexiones, aprendizajes, avances y pérdidas conjuntas. El manuscrito es, entonces, una memoria que recoge partes del camino que he podido recorrer junto a estudiantes, equipo educativo y directivo del instituto-escuela El Til·ler, estudiantado universitario, artistxs, activistas e investigadorxs. Pero también una invitación a que las ideas presentadas aquí, puedan inspirarte y puedan contribuir a la construcción de un lugar de investigación crítico y decolonial sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en Catalunya.

ABSTRACT

In this doctoral dissertation I analyze the intercultural model in education in the context of Catalonia, addressing the political, theoretical, and practical dimensions in which it materializes. To do so, I am based on the contributions of decolonial theories and the notion of critical interculturality as a liberatory political-pedagogical proposal. The publications that make up the body of this work approaches this analysis from different methodological techniques: autoethnography, action-research and design-based research. On the one hand, I situate the Catalan intercultural model as the one of the institutions and, therefore, as a political-pedagogical project that contributes to sustain the violence and inequities of the system. On the other hand, through the analysis of Shere Rom, a school-university collaboration, and the projects carried out based on the Fifth Dimension model and the Funds of Knowledge and Identity approach, we look at the tensions, contradictions and opportunities for reimagining educational practice that emerge when incorporating a critical intercultural project within the educational system. Based on our experience in Shere Rom, we account for the political, theoretical, practical, and methodological implications that requires *to action* a liberatory political-pedagogical proposal, as well as the importance of assuming the open joint processes of change, reflections, learning, progress, and losses. This manuscript is, then, a memory that gathers parts of the path that I have been able to travel together with students, educational and management team of the *instituto-escuela El Til·ler*, undergraduate students, artists, activists and researchers. But also, an invitation that the ideas presented here may inspire you and may contribute to a construction of a critical and decolonial approach when researching on teaching-learning processes in Catalonia.

A MODO DE PRESENTACIÓN

That's what writing is for me, and endless
cycle of making it worse, making it better,
but always making meaning out of the
experience, whatever it may be.

Gloria Anzaldúa (1987/1999, p.95)

La escritura, un ciclo infinito de hacerlo peor, hacerlo mejor. La escritura en tanto que herramienta epistemológica, con la cual construir sentido a partir de la experiencia, la vivencia: *sea lo que sea ésta*. La verdad, no se me ocurre mejor manera para presentar este documento. Mi experiencia con este documento está profundamente atravesada por esta recursividad en la escritura. Quienes me conocen lo sabrán. Estas mismas líneas las he escrito y reescrito cantidad de veces.

¿Por dónde empiezo?

Supongo que por el momento en que empecé a *leer el mundo* de otra manera. Lo que me ha llevado aquí, a esta investigación. Por elegir uno y obligarme a avanzar en esta narrativa, voy a partir desde principios de 2015, momento en el que empezaba el segundo semestre en el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE). Ya llevábamos un semestre de clases y habíamos hecho piña con las que nos interesaba la investigación, de modo que comentábamos las asignaturas para el segundo semestre. Dos compañeras me dijeron que se habían apuntado a la asignatura *A27. Socialización, aprendizaje y cultura en comunidades minoritarias*. Me dijeron que parecía muy interesante y que veían que a mí me podría interesar. Cuando leí el plan docente, ciertamente me sonó interesante, pero no lo suficiente como para matricularme. No obstante, a raíz de hablar con ellas, con Laura y Miriam, decidí ir de oyente a la primera clase. Esa primera sesión fue tan significativa, que terminé matriculándome a la asignatura. Gracias a esa casuística, existe este documento que estás leyendo ahora.

Durante ese período empecé a leer sobre la construcción de la identidad desde una aproximación histórico-cultural. Fue una sensación rara. De repente me encontré con infinidad de producciones académicas, conceptos y teorizaciones que me permitían conocerme mejor a mí misma. Y podría decir que me obsesioné en leer más y más, en un afán de continuar comprendiéndolo(me). Tenía la sensación de que podía leer todo

aquello que había vivido. La multivocidad, las tensiones, contradicciones. Las negociaciones, los *yoes*. Leía en términos de “diversidad cultural”, “minorías étnicas” y sobre “la inclusión educativa del alumnado con diversidad cultural”.

Así que yo era eso: una persona con diversidad cultural.

Uf, cómo suena ahora. Era y no era, porque el lenguaje no me determinaba, pero sí lo usaba para comprenderme y construirme. Todo lo que aprendía me llenaba, pero a su vez me generaban sensaciones que en su momento no sabía nombrar. Quizás por eso decidí que tenía que continuar por allí. Así fue como terminé vinculando mi prácticum y mi Trabajo Fin de Máster (TFM) al grupo de investigación *Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat* (DEHISI) de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) del cual José Luis, el profesor de esa asignatura (y actual codirector de mi tesis), era investigador principal. Me incorporé en uno de los espacios donde se realizaba el proyecto con el que llevaban más de diez años trabajando, el proyecto Shere Rom. Este proyecto se llevaba a cabo en diferentes sitios tanto dentro como fuera de la escuela, yo en concreto hice mis prácticas en un centro de primaria situado en el barrio de Sant Roc en la ciudad de Badalona. En ese momento mi participación era como practicante: observar el transcurso de las sesiones, escribir diarios de campo y apoyar a las necesidades que pudieran tener las estudiantes de grado.

Me sumergí de pleno a aprender sobre la investigación-acción y a comprender la estructura y la organización de Shere Rom. En un inicio, mi TFM pretendía vincularse a la investigación que se estaba desarrollando en el grupo acerca del Aprendizaje-Servicio que realizaban las estudiantes universitarias que participaban en este proyecto. Sin embargo, durante ese período estaba inmersa en un *awakening* racial, en tomar conciencia de lo que había supuesto tantos años de silencio y pasividad ante situaciones en las que mi cuerpo teñía las relaciones interpersonales con mi entorno. Ese proceso que iba sucediéndose en diferentes ámbitos de mi vida, tuvo mucho que ver con los aprendizajes a lo largo del MIPE.

Todo ello me llevó a darle un giro al TFM un mes antes de la entrega y reconducirlo como una investigación autoetnográfica sobre la narrativa familiar y la construcción de la identidad. Bueno, ello, y muchas otras cosas que sucedieron en otros ámbitos de mi vida, de entre los cuales destacaría mi primera experiencia con el Teatro de lxs Oprimidxs. El caso es que a raíz del TFM, emergió, por un lado, un proyecto personal de historia migratoria familiar y, por otro, un proceso de reflexión sobre mi propia escolarización en el sistema educativo catalán. En concreto, me detuve a repensar mi trayectoria educativa para identificar en qué momentos la institución escolar, a través de sus prácticas y

discursos, me situaba en la alteridad (Zhang-Yu & Lalueza, 2018). Tras finalizar y presentar el TFM, decidí viajar durante seis meses por diferentes países de Asia.

A la vuelta en enero de 2018 inicié el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) pero sucedieron muchas más cosas que han tenido mucho que ver en este proceso de aprendizaje. Conocí compañeres de ascendencia asiática con quienes compartía inquietudes y experiencias y construimos un pequeño hogar llamado Catàrsia. Recurrimos al cuerpo y a la experiencia encarnada para construir un posicionamiento político propio, para situar a la blanquitud el lugar que le corresponde. Durante año y medio, realizamos varios *bolos* (representaciones) de nuestra pieza de teatro foro: “8M: ¿feminismo interseccional?”. Más tarde, tuvimos la oportunidad de repensar sobre ello a través de la escritura (Zhang-Yu & Zhang-Yim, 2021). Empezamos a abrazarnos completas. Me encontré en las palabras de Ien Ang (2001, p.36): “If I am inescapably Chinese by *descendent*, I am only sometimes Chinese by consent. When and how is a matter of politics”. Y con todo, empecer a existir, en esa forma de existencia de la que se refiere Gloria Anzaldúa (1987/1999, p.82): “I felt like we really existed as a people”.

Empecé a conocer más y más personas, quienes participaban de luchas y causas colectivas humanizadoras ante las necropolíticas del sistema neoliberal. Desde múltiples lugares y con múltiples estrategias. Aprendí la importancia en manejarse entre las contradicciones entre los diferentes sistemas de actividad en los que participaba. Continué realizando talleres de teatro foro en diferentes centros educativos: con mi compañera dinamitadora Noé por un lado, y con Catàrsia por otro. Con Noé realizamos piezas de teatro foro en primaria presentando una situación de acoso escolar racista, mientras que con Catàrsia llevamos a secundaria una pieza crítica sobre las aulas de acogida. También tuve la oportunidad de sumarme al espacio de t.i.c.t.a.c.: *talleres e intervenciones críticas transfeministas antirracistas y combativas*. Todxs ellxs me mostraron que otra forma de producción epistémica es posible, que la colonialidad toma su espacio en el pensamiento y que ésta debe ser decolonizada. Y así volví a los ensayos, a los textos y a los libros.

Bueno, *volví*.

Nunca me fui porque todo esto sucedía durante estos años de doctorado. En todo caso, encontré en el movimiento antirracista y decolonial de Barcelona un abrazo afectivo-ideológico ante el frenético blanqueamiento académico que sentía. Empecé a leer producción epistémica contrahegemónica. Me encontré con el pensamiento decolonial y postcolonial y lo encontré en la psicología y en la educación. He tenido muchas,

muchísimas ocasiones para construir sentido, dialogar y aprender con y de otros. Si no fuera por ellos, estas palabras no existirían. Y aún con ciertas dificultades, un dolor que revisita constantemente y muchas cosas sin todavía comprender del todo, me voy reconstruyendo desde este lugar que me permite *ser*.

Whiteness

Too much whiteness

I cannot help.

It's (in) me, actually.

It's a fact I cannot deny

but accept: to hear, to heal.

To listen and understand.

But again: there's

too much whiteness

around my life.

It makes me feel strange

Unsafe —sometimes.

But again,

I cannot help: it's (in) me.

Este manuscrito es una memoria de mi trayectoria de aprendizaje, un camino en continua tensión en este lugar, esta academia eurocentrada, de la que he aprendido y de la que intento desaprender. Porque este lugar de privilegio epistémico me ha querido enseñar el pensamiento crítico, pero no ha sido capaz de criticar, visibilizar, problematizar, su propio sesgo, su propio poder. Bueno, el hecho es que para sí misma, la blanquitud a sí misma no se concibe sesgada. Entendiendo la *blanquitud* en tanto que ideología, tomando esta definición de Ainhoa Nadia Douhaibi & Salma Amazian (2019, p.36):

“(…) con blanquitud nos referimos a una epistemología que, en torno a la categoría de raza, define una posición de poder. La blanquitud usa el color, pero también la cultura, la lengua, la espiritualidad y el territorio para afianzarse estratégicamente en esa posición de superioridad. (...) La blanquitud es entonces una ideología, la ideología dominante en un mundo racializado, como el moderno.”

En el libro *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad*, la autora bell hooks (1994/2021) escribe sobre la *teoría como práctica de liberación*. En él desarrolla los motivos que le llevan a emplear un lenguaje académico no convencional, en un ejercicio de poder incluir a una audiencia más amplia, aún con las dificultades que ello conlleva. Más adelante, desarrolla la idea de usar el lenguaje del opresor y volverlo contra sí mismo. Convertir nuestras palabras en “discurso contrahegemónico, liberándonos en el lenguaje” (bell hooks, 1994/2021, p.197). Creo que eso fue precisamente lo que hicimos, o pretendíamos hacer, en/con el texto que escribimos el año pasado Isa y yo. Recuerdo las conversaciones y las dudas sobre qué y cómo escribir, las dificultades en posicionarnos frente a esta forma hegemónica de producción epistémica. Pero y qué importante fue tenernos allí, sosteniendo esas contradicciones. Encarnar lo vivido en la escritura. Recurrimos al cuerpo, al teatro foro y a la autoetnografía, usamos la palabra para “reconducir la semilla de la duda que nos impone el pensamiento hegemónico para cuestionarle a sí mismo” (Zhang-Yu & Zhang-Yim, 2021, p.14). Creo que también es lo que pretendo hacer en este documento, así como con lo que he escrito con otros recursos lingüísticos durante este tiempo.

Llegué a la teoría porque estaba herida - el dolor que sentía era tan intenso que no podía seguir viviendo-. Llegué a la teoría desesperada, queriendo comprender – aferrar lo que sucedía a mi alrededor y dentro de mí-. Sobre todo, quería que la herida desapareciera. Veía en la teoría, entonces, un lugar de sanación.

bell hooks, 1994/2021, p.81

En suma, podría decir que, del ejercicio en tejer y dar sentido a mi propia subjetividad, me ha llevado a escribir esta tesis doctoral sobre el modelo intercultural (o interculturalidad, los usaré como sinónimos) del sistema educativo catalán. Desde un lugar de sospecha y construyendo un relato no centrado en la juventud sino en el sistema, en los discursos y las acciones que ha realizado en nombre de la interculturalidad y los propósitos universalistas de la inclusión educativa. Este interés se ha ido construyendo por todo lo que he relatado (más bien sintetizado) hasta ahora y también por todo lo que he aprendido en este período formativo-investigador.

Cuando me matriculé en el programa de doctorado me incorporé en el grupo de investigación *Cultura i Educació* en la Universitat de Girona (UdG) bajo la dirección y tutela de Moisès Esteban-Guitart. Dada la afinidad en las líneas de investigación con el

grupo DEHISI, se me presentó la posibilidad de continuar trabajando en el contexto de Shere Rom y con la codirección de José Luis. Así que volví a DEHISI. Esta vez, mi rol principal ha sido introducir las líneas de investigación del grupo Cultura i Educació sobre Fondos de Conocimiento e Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2021; Hogg & Volman, 2021) en el marco de Shere Rom, el cual se realizaba en el instituto-escuela *El Til·ler*, situado en el barrio Bon Pastor de Barcelona. Ya finalizando mi primer año de doctorado, tuve la suerte de disfrutar de un contrato FPI bajo el paraguas del proyecto i+D “Inclusión y Mejora del Aprendizaje a través de la Contextualización Educativa. Avances en la aproximación de los Fondos de conocimiento e identidad” (2018-2021) del cual Moisés ha sido el Investigador Principal, condición que me permitiría dedicación completa a la investigación.

Gran parte de mi actividad predoctoral, formativa y laboral se ha desarrollado en la cotidianeidad del grupo DEHISI y de Shere Rom. Por este motivo, los textos que forman parte de esta tesis por compendio de artículos han sido en coautoría con miembros del grupo DEHISI y con el equipo educativo y directivo del instituto-escuela *El Til·ler*:

Zhang-Yu, Cristina (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>

Zhang-Yu, Cristina; Camps-Orfila, Silvia; Lalueza, José Luis; García-Díaz, Sarai & Viñas-i-Rodríguez, Domitila (2022). Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1).

Zhang-Yu, Cristina, García-Díaz, Sarai, García-Romero, David, & Lalueza, José Luis (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Zhang-Yu, Cristina, Vendrell-Pleixats, Júlia, Barreda-Escrig, Clàudia, & Lalueza, José Luis (en prensa). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento.

También he podido participar de otras publicaciones con ambos grupos de investigación (Esteban-Guitart, Lalueza, Zhang-Yu & Llopart, 2019; Lalueza, Zhang-Yu, García-Díaz, Camps-orfila & García-Romero, 2019; González-Ceballos, Zhang-Yu, Llopart & Subero, 2019).

Bueno, ya voy terminando esta presentación. Os he explicado cómo he llegado aquí, a esta investigación, desde una escritura situada, tomando en consideración aquellas vivencias y experiencias que me han ayudado a aprender a leer, observar y escribir de la manera en que sé hacerlo ahora. Hacerlo así me permite mostrarme desde un habla sincera. Pero desde luego no es una narrativa exclusiva ni única, ni siquiera representativa de ninguna colectividad o comunidad concreta, descrita por las categorías del mundo moderno. Aviso para navegantes, por si acaso. La simple idea de que eso pueda ser así contradiría a todo el trabajo que hemos hecho durante estos años. Y, sin embargo, a pesar de querer sortear estas categorías, en algunos momentos de este manuscrito las recupero para posicionarme como interlocutora para con el modelo intercultural.

Escribo estas líneas a pocos días de terminar el borrador final, con la suerte de estar realizando mi estancia predoctoral. Y quizás sea porque estoy a punto de finalizar esta etapa de casi cuatro años, por lo que ya he podido aprender en estas pocas semanas que llevo aquí; o por la distancia geográfica y el reposado paso del tiempo en la nevada ciudad del viento... pero últimamente me viene el mismo pensamiento: *cómo me hubiera gustado no tener que hablar de la blanquitud ni del racismo institucional en esta tesis, ni en cualquiera de las publicaciones*. Al hacerlo, me encuentro dialogando con una estructura, un sistema-mundo insostenible al cual no quiero ni contribuir ni convencer de nada. Le he dado demasiado espacio. Ya ha ocupado mucho espacio en mi trayectoria vital, ¿y ahora le vuelvo a dar más?

Pero no he encontrado otra manera para poder avanzar y salir de esta dicotómica confrontación. No he sabido cómo hacerlo. Bueno, creo que a veces sí lo consigo.

Un ciclo infinito de hacerlo peor, hacerlo mejor.

Y pienso en la suerte de haber conocido
a tantas personas
que entenderán estas últimas líneas...
Supongo que por eso estoy aquí.

1. INTRODUCCIÓN

Es este choque entre un *ayer* diluyéndose,
pero queriendo permanecer,
y un *mañana* por consustanciarse
lo que caracteriza el tránsito de un
tiempo anunciador.

Paulo Freire (1969/1983, p.35)

El tema principal que abordaré en esta tesis doctoral es la interculturalidad o proyecto intercultural en el contexto histórico-cultural de Catalunya. En el sistema educativo, ésta ha marcado la agenda educativa para gran parte de la población escolarizada que es alterizada para la sociedad dominante. Si bien esta manera de entender la interculturalidad, relegada a un sector específico del alumnado escolarizado, es un sesgo ya alertado en la literatura académica durante las últimas décadas (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Besalú, 2010; Echeita Sarrionandia; Vila, 2002), resulta ser una práctica que todavía se realiza de forma sistematizada en nuestras escuelas e institutos. De algún modo, denota todavía una brecha preocupante entre los planteamientos teóricos, las políticas educativas y las propuestas prácticas.

A pesar de la voluntad en construir un sistema educativo más inclusivo y equitativo a través de la interculturalidad, todavía nos encontramos lejos de ese propósito. Los índices que disponemos sobre el alcance de la segregación escolar en el Estado español y en Catalunya (Murillo & Martínez-Garrido, 2018) nos alertan de la prevalencia de ésta. Por otro lado, los datos sobre las tasas de escolarización y finalización de estudios que disponemos para la ciudad de Barcelona, (Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2019; Domingo & Bayona-i-Carrasco, 2021) señalan brechas pronunciadas entre quienes asisten a centros educativos públicos, privados o concertados y en qué barrio de la ciudad están situados. Así mismo, las desigualdades educativas se han visto evidenciadas y agravadas con la pandemia de la Covid-19, afectando gravemente a la población más marginalizada y desamparada por el sistema. En este sentido, se hace necesario construir un modelo intercultural que atienda a las causas estructurales de las inequidades

educativas, que las visibilice y que nos posibilite reimaginar la práctica educativa para promover experiencias significativas de aprendizaje.

Con la finalidad de situar el contexto de actividad de la investigación, el propósito de esta tesis doctoral, sus bases teóricas y los objetivos vinculados a los artículos que la conforman, en este apartado introductorio desarrollaré lo siguiente. A modo de contextualización, en “Políticas y prácticas *interculturales* en Catalunya”, aportaré trazas del marco jurídico bajo el cual se ha promovido y legitimado las prácticas interculturales en nuestro territorio en los últimos treinta años, así como trabajos que dan cuenta de cómo ha sido esta práctica llevada a cabo. Ello nos permitirá comprender cuál es el legado que tenemos en la actualidad. Seguidamente, en “Resituando la interculturalidad” introduciré la perspectiva crítica formulada desde las teorías decoloniales y la desarrollaré brevemente, aterrizándola a un proyecto en el que he podido colaborar durante estos años, fuera de la universidad. Con lo expuesto habré ubicado de qué manera analizaré y abordaré el modelo intercultural catalán. Por último, en “Shere Rom: historia, transformaciones y bases conceptuales” contextualizaré el proyecto y el sistema de actividad donde se desarrolla esta investigación. En concreto, las actividades realizadas desde el curso 2017-2018 hasta el presente en el instituto-escuela El Til·ler.

Políticas y prácticas educativas interculturales en Catalunya

Este apartado se organiza siguiendo los períodos de años según las normativas legislativas vigentes entre 1990 y 2020. Lejos de ser exhaustiva, pretendo resaltar aquellos eventos que permiten trazar continuidades con el presente. Pero antes de entrar en esta etapa, veamos cuál ha sido su ruta de llegada, dado que hasta 1990 todavía quedaban trazas de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la última ley del sistema educativo franquista, profundamente segregadora (Garreta-Bochaca, 2011). En 1978 se crearon las escuelas puente, escuelas exclusivas para la población gitana y que pretendían ser previas a su incorporación al sistema educativo. Éstas existieron hasta el 1986, año en el que la escolarización del pueblo gitano se hizo obligatoria. Entre 1981 y 1982 existieron 182 escuelas puente en Catalunya.

En 1983, todavía bajo el amparo de la LGE, se inició el programa de educación compensatoria (Real Decreto 1174/1983). Este programa se llevó a cabo en zonas geográficas específicas y con grupos de población concretos, pretendiendo atender a las desigualdades educativas mediante la implementación de actuaciones compensatorias paralelas al sistema educativo. La educación compensatoria parte de una visión

deficitaria de la diferencia, de tal modo que la estrategia educativa pretende compensar aquello que se considera carente (Lalueza & Crespo, 2012). En otras palabras, una propuesta claramente asimilacionista que opera a través del borrado y la invisibilización de saberes y conocimientos que distan del pensamiento y las formas de hacer hegemónicas.

El programa incluía las “minorías culturales” como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de su asistencia y evitar el abandono temprano. Estas no sonarán ajenas, dado que en la actualidad siguen siendo materia de interés y preocupación por las administraciones públicas y la academia. La oferta para formar al profesorado sobre cómo llevar a cabo la educación compensatoria se realizaba bajo pedido. Es decir que el 95% de las escuelas sin población gitana ni migrada y/o racializada no hacían el curso (Garreta-Bochaca, 2004).

La siguiente propuesta de ley (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Educativos o LOECE en 1980) y Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, seguirían manteniendo una visión compensatoria de la educación. Casi una década más tarde, en 1990 se dan cambios palpables con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE). En este período, la *Generalitat de Catalunya* asume las competencias en educación en 1981.

1990 a 2006, de la LOGSE a la LOE

La LOGSE incorpora cambios profundos en el sistema educativo y pretende atender a las desigualdades educativas sin actuaciones paralelas (Grañeras Pastrana et al., 1997, citadxs en Garreta-Bochaca, 2011). Supone una ruptura con el sistema anterior y persigue directrices del Consejo de Europa: se empieza a hablar de la educación intercultural y se señala la necesidad de luchar contra las discriminaciones, en ese momento denominadas “etnoculturales y de género”. Así, con su entrada en vigor, el *Departament d’Ensenyament* asume el programa de educación compensatoria, el cual se focaliza en la “integración” del alumnado marginado, racializado o perteneciente al pueblo gitano (Garreta-Bochaca, 2011).

En este tiempo, algunas comunidades autónomas tratan de superar el modelo compensatorio. Dos años más tarde, en 1992, el *Departament d’Ensenyament* nombra por primera vez la interculturalidad cuando hace referencia al currículum de educación primaria y secundaria obligatoria (Garreta-Bochaca, 2011). No obstante, no desarrolla ni da orientaciones al respecto de cómo supone su materialización en la práctica. En paralelo, la *Generalitat de Catalunya* crea una comisión interdepartamental para el

seguimiento y coordinación de actuaciones relativas a la inmigración. Esta comisión elaboró el *I Pla Interdepartamental d'Immigració* (1993-2000), construido conjuntamente en encuentros entre departamentos del gobierno, entidades sociales, asociaciones de personas migradas y organizaciones sindicales. Las propuestas eran dirigidas a formular políticas públicas de cariz integracionista (Secretaria per a la Immigració, 2006), coincidiendo con un período de incremento de la incorporación del alumnado migrado sobre todo en los centros públicos (Garreta-Bochaca, 2011).

No es hasta 1996, con en el desarrollo del *Eix transversal sobre educació intercultural* (Departament d'Ensenyament, 1996), cuando se esclarece cómo la institución concibe este modelo en la práctica. Este documento, el primero que explicita un compromiso en políticas con la interculturalidad (Garreta-Bochaca et al., 2020), se acerca a una noción de esta en los planos relacional y funcional (Walsh, 2010). Es decir, se entiende la interculturalidad como el encuentro e intercambio de saberes, prácticas, valores y tradiciones culturales (relacional) y en términos de reconocimiento de la población y las diferencias culturales, tomando como meta la inclusión de ésta en el interior de la estructura social dominante (funcional). Si bien se pretendía que el modelo empezara a incorporarse gradualmente en el *Pla Educatiu de Centre* (PEC) i el *Pla Curricular Escolar* (PCE) de manera transversal y que llegara a todo el sector educativo (Garreta-Bochaca et al., 2020), en la práctica seguía siendo una cuestión que sólo preocupaba a quien le afectaba en su práctica educativa profesional. Es decir, relegada a un sector específico y no a toda la población, reproduciendo de esta manera la lógica que operaba tras las formulaciones de la educación compensatoria. Además, seguía ofreciendo un discurso sin orientaciones sistematizadas que daban lugar a la reproducción de prácticas asimilacionistas y folclóricas (Akarri & Ferrer, 2000; Palaudàrias, 1998).

En ese mismo período, Catalunya se encuentra en un momento de sistematización del programa de inmersión lingüística que proponía un modelo de educación con el catalán como lengua vehicular. Iniciada en el curso 1983-1984 en diecinueve escuelas públicas de Santa Coloma de Gramenet, en el curso 1989-1990 ya era presente en más de 700 escuelas del territorio y en el curso 1992-1993, la escuela en catalán ya era presente en todas las escuelas. De este modo, en 1996 se pone en marcha el programa de incorporación tardía, que pretende atender a la juventud migrada y que se escolarizada en edad más avanzada, ofreciendo un margen de hasta tres años desde su llegada para que pueda aprender paulatinamente el idioma (Llevot Calvet, 2011).

En 1999, la Generalitat impulsó los *Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics* (TAE) para el alumnado de secundaria. Estos talleres se realizaban

en aulas segregadas con alumnado migrado y tenían como objetivo la enseñanza y aprendizaje de la lengua de la escuela. A partir de 2001, la asistencia semanal de los TAE no era de toda la jornada educativa, sino que se redujo ligeramente a 22 horas y 30 minutos semanales (Siqués et al., 2012).

Posterior a esa primera formulación de políticas en materia de interculturalidad a partir del *Eix transversal d'educació intercultural* en 1996, le han seguido diferentes medidas políticas para continuar desarrollando el discurso intercultural institucional (Garreta-Bochaca et al., 2020). Coincidiendo con la consolidación de la *Secretaria per la Immigració* en el 2000, esta impulsa el *Pla Interdepartamental d'Immigració* (2001-2004) que pretendía fomentar la dotación de recursos y programas educativos para la llegada del alumnado nuevo. Años más tarde, des del Departament d'Ensenyament se promovió el *Pla d'actuació per l'alumnat de nacionalitat estrangera* (2003-2006), que se centraba en la escolarización y la “integración” del alumnado migrado.

En 2004, con el cambio de gobierno, el *Tripartit* pone en marcha el *Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social* (LIC), que pretendía tomar el plurilingüismo y la educación intercultural como los ejes básicos y vertebradores del sistema educativo. De este modo, desaparece la educación compensatoria y trata de interpelar a toda la población y a los centros educativos sobre la incorporación de esta perspectiva (Garreta-Bochaca, 2011). Este plan propone un conjunto de medidas, entre las cuales se encuentra la creación de aulas de acogida para el alumnado migrado tanto en primaria como en la secundaria obligatoria. En sus planteamientos iniciales, se ofrecían dos recursos que cada centro educativo podía escoger en función de su proyecto educativo y lingüístico (Siqués et al., 2012): 1) apoyo lingüístico al nuevo alumnado en el grupo-clase o 2) organización de un espacio físico y creación de una aula de acogida al cual el alumnado incorporado asistía a un máximo de doce horas semanales con una permanencia máxima de dos años. Sin embargo, a pesar de destinar más recursos humanos y materiales a los centros educativos, así como una mayor atención a la formación del profesorado, sigue siendo insuficiente (Garreta-Bochaca, 2011; Siqués et al., 2012).

Durante este período, la Generalitat empieza a tener mayor autonomía, de manera que se llevan a cabo múltiples planes para la atención de la población gitana y la población migrada. Se elaboran planes de actuación para destinar mayores recursos que pretenden atender a los retos de la reconfiguración sociodemográfica en las escuelas. A su vez, el uso del catalán como lengua vehicular en la enseñanza dentro del sistema público de educación cada vez es más notorio, fomentándose su aprendizaje también como estrategia de acogida y cohesión social. En contraste, aparecen a principios de los 2000 los primeros trabajos sobre segregación dentro de la red de escuelas públicas de

Catalunya en consecuencia de la marcha del alumnado a escuelas sin población migrada (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021).

2006 a 2020, de la LOE a la LOMLOE

En 2006 entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE). En el curso 2008-2009 el Departament d'Ensenyament impulsó la puesta en marcha de los espacios transitorios. Ésta prueba piloto, llevada a cabo en las ciudades de Reus y Vic, consistía en concentrar a la juventud migrada que se incorporaba al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar en centros específicos para el aprendizaje de las lenguas catalán y castellano, pero también de aspectos que se consideraban favorables para su inclusión como la enseñanza de hábitos sociales, derechos y deberes (Garreta-Bochaca, 2011). Esta medida fue alertada por SOS Racismo, investigadorxs y miembros del gobierno por su carácter segregador. Sin embargo, las autoridades que promovieron los espacios transitorios aludían a que precisamente esta propuesta pretendía ser una medida explícitamente “integradora y no segregadora” (Vic i Reus seran les primeres ciutats en tenir aules específiques per a immigrants, 2008). Este argumento nos puede recordar a la aproximación asimilacionista que imperaba años atrás con el modelo de educación compensatoria y que llevó a la creación de las entonces escuelas puente.

Un año más tarde, en 2009 entra en vigor la *Llei d'Educació de Catalunya* y, con ella, el apoyo jurídico y legislativo a la consolidación del catalán como lengua vehicular en todo el territorio. Supone, de algún modo, una apuesta para la consolidación del catalán que pretende ser cohesionadora de su sociedad y su proyecto identitario nacional. A partir de aquí, durante estos últimos años el interés por el tratamiento del bilingüismo en las escuelas ha sido de gran debate e interés.

A diferencia de la década anterior, la institución pública despliega con mayor precisión un conjunto de medidas con el afán de concretizar las propuestas de acción y, de este modo, alcanzar objetivos universalistas y alienados con marcos y objetivos europeos para la consecución de la equidad y la inclusión educativa. Pero ello contrasta nuevamente con la investigación. La segregación escolar a consecuencia del *white flight* o huída blanca que se empieza a detectar, repercute gravemente en la escolarización del alumnado migrado, de manera que la dicotomización del sistema educativo se hace cada vez más palpable y empieza a emerger la peligrosa idea de relacionar una mayor calidad de enseñanza con centros sin población migrada (García Castaño & Rubio Gómez, 2013; citados en Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Así es como empieza a emerger

también el interés por comprender el mal nombrado “fracaso escolar” del alumnado migrado y/o racializado.

Por otro lado, las aulas de acogida son las máximas representantes de las propuestas desplegadas para la acogida y acompañamiento del alumnado recién incorporado al sistema educativo (Llevot Calvet, 2011). Ante su rápido despliegue a falta de una formación profesional adecuadamente acompañada, Maria José Arroyo-González & Ignacio Berzosa-Ramos (2021) observan que varios estudios alertan de su carácter segregador y perpetuador de desigualdades educativas, incluso observándose que el alumnado que pasa menos horas en el aula de acogida obtiene mejores resultados en el aprendizaje del catalán. Es decir que si el contexto principal de aprendizaje de la lengua escolar es el grupo-clase, las posibilidades de aprendizaje del idioma son mayores para el alumnado migrado (Siqués et al., 2012). En cualquier caso, ello se traduce en un enlentecimiento en los procesos de aprendizaje de la lengua escolar y, en consecuencia, en una gran repercusión en las futuras trayectorias escolares y personales del alumnado. De hecho, varios trabajos revisados por Arroyo-González & Berzosa-Ramos (2021) afirman que la población migrada tiene mayor probabilidad de estar fuera del sistema educativo. Y para quienes sí permanecen, aquellos grupos escolarizados que no consiguen responder a las exigencias académicas son con frecuencia sugeridos a realizar itinerarios de formación profesional.

Ante este escenario detectado en la primera década del 2000, y en paralelo a la cuestión lingüística y el despliegue de asesores LIC así como de mayor dotación de recursos materiales, humanos y formativos a los centros educativos, el Departament d’Ensenyament (2013) impulsó la *Ofensiva de país a favor de l’èxit escolar* (2012-2018). Se trata de un documento donde se proponen una serie de ejes de trabajo con el objetivo de reducir el llamado fracaso escolar, conceptualizándola desde una correlación significativa con variables multicausales sujetas a las personas (Departament d’Ensenyament, 2013): aspectos cognitivos, actitudinales, emocionales, relaciones y conductuales; diferencias culturales (refiriéndose a aquellas alejadas de la propia cultura dominante); la trayectoria educativa (repeticiones, movilidad de centros); el capital cultural y socioeconómico de las familias; las expectativas escolares de las familias; los entornos de “elevada complejidad”; entre otros. A pesar de los peligros que podemos denotar hoy día respecto al abordaje de las fallas del sistema educativo relegándolas a la mayor o menor adaptabilidad y/o desempeño de la chavalería y la juventud escolarizada, cabe decir que esta interpretación del fracaso escolar parece ser revalidada cuando los “procesos de adaptación” (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021) se convierten peligrosamente en tema de investigación académica.

Recientemente, con la propuesta de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), podemos observar que en lo que se refiere en materia de interculturalidad, sigue apareciendo con la misma formulación que en las anteriores leyes. Si en 1990 se perseguía los propósitos estipulados por el Consejo de Europa, esta vez, es la Agenda 2030 la que sirve de paraguas para la formulación de los propósitos y motivos de la ley. Así mismo, se estipula, persiguiendo valores de inclusión y equidad, la no discriminación del alumnado por motivos de origen racial y étnico. La interculturalidad sigue concibiéndose en el plano relacional y funcional y cuando se refiere a medidas concretas para la incorporación de la juventud migrada se habla de integración, mientras que la inclusión se refiere al alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE).

En este sintético repaso de las políticas educativas hasta el presente pretendo mostrar el legado de una trayectoria que nos muestra trazas cíclicas de sus propuestas, donde algunas iniciadas principalmente para con el pueblo gitano y desde un modelo de educación compensatoria, posteriormente emergen de forma similar para con la población migrada en nombre de la interculturalidad. Desde la creación del pla LIC que nos ubica ya en el cambio de siglo, los esfuerzos para concretizar y dotar mayores recursos para responder a las inequidades educativas se han hecho evidentes. Sin embargo, al focalizar los esfuerzos de gestión de la multiculturalidad en el seno de las sociedades modernas, no plantea transformaciones profundas en sus estructuras. En consecuencia, la interculturalidad supone un proyecto funcional al sistema neoliberal existente (Tubino, 2005; citado en Walsh, 2010). Es decir, genera una falsa creencia de equidad e inclusión en la medida que, a través de sus propuestas de gestión de la convivencia y la multiculturalidad, invisibiliza las estructuras sociales que sostienen las desigualdades sociales.

La trampa de la inclusión

La polisemia de la “inclusión”, su permeabilidad en abordar diferentes cuestiones sobre la equidad educativa y sus conceptualizaciones políticas han sido y son extensas. La dimensión poliédrica (Echeita Sarrionandia, 2013) en los planos conceptual, práctico y político de la inclusión educativa la convierten en un propósito o meta a alcanzar para algunas o en un tema o ámbito de investigación para otras. De esta manera a veces se concibe como un conjunto de valores que promulgar, otras como un repertorio de actividades y programas educativos concretos e incluso como un camino para promover el derecho a la participación y la pertenencia en un territorio, lo que en ámbito educativo además se expresa en el derecho al acceso una educación de calidad con igualdad de

oportunidades. Sin embargo, como desarrollan Maria José Arroyo González (2013) y Gerardo Echeita Sarrionandia (2013), la inclusión educativa no es únicamente una cuestión de acceso, sino que más importante, la experiencia de aprendizaje debería ser igual de enriquecedora.

En el marco de las instituciones educativas, la inclusión configura uno de los pilares de ésta, marcando el sentido de responsabilidad social de esta institución. En nuestro caso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y, en específico, la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, se ampara en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual establece en el Objetivo de Desarrollo sostenible 4 de la Agenda 2030, que el objetivo de la educación es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2021). De esta manera, el Ministerio establece los siguientes objetivos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.):

- Avanzar hacia políticas públicas que garanticen el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de todo el alumnado en igualdad de condiciones.
- Establecer y mantener la cooperación con diferentes organismos internacionales vinculados a la inclusión educativa.
- Trabajar de forma colaborativa con diferentes Ministerios para favorecer la interdisciplinariedad de las acciones que en materia educativa se están impulsando.
- Promover acciones singulares para determinados grupos que requieren ayudas específicas.
- Fomentar el desarrollo profesional docente a través de distintas estrategias de formación e innovación educativa.
- Establecer procesos de diálogo, participación y el trabajo conjunto con el tejido asociativo, la comunidad educativa y la sociedad civil a través de diversos órganos colegiados

Por otro lado, la Generalitat de Catalunya pretende con la educación inclusiva:

(...) vetllar per les oportunitats d'aprenentatge de totes les persones, independentment de les seves capacitats, de la condició social o cultural, la religió, la diversitat sexual o la d'identitat de gènere. El respecte de les diferències individuals i l'acceptació de la diversitat com un fet que

enriqueix les persones és l'ideari d'una societat avançada i el principi de l'educació. (Departament d'Educació, 2021)

En nuestro territorio, la inclusión ha operado para guiar tanto la práctica como la política educativa que frecuentemente se ha visto reducido a una atención concreta a grupos no normativos y minorizados. Pareciera, siguiendo a Echeita Sarrionandia (2013), que la educación inclusiva sea una modernización terminológica de la educación especial o la educación compensatoria. Estos enunciados estipulados por las instituciones persiguen propósitos universalistas que buscan la “inclusión” de todas aquellas personas que no pueden ser comprendidas ni subjetivadas desde la normatividad cishetero blanca. En este sentido, la trampa de la inclusión y su proyecto político es encaminarse hacia supuestas sociedades más justas y equitativas obviando los sistemas de dominación. Lejos de enunciar estas palabras desde una posición derrotista es, en todo caso, desde una posición de sospecha: la propia conceptualización de la inclusión se ha visto despojado de cualquier interés verdaderamente subversivo en promover sociedades más justas.

Quizás esto se resolvería si matizamos que lo que busca es proclamar una inclusión educativa y social dentro del sistema neoliberal. Propuestas prácticas y políticas que transforman las relaciones interpersonales y producen cambios a escala micro, pero que desde luego no nos llevan a sociedades más justas que impliquen una transformación profunda de las propias estructuras. La transformación en/del sistema educativo forma parte del engranaje global del estado y, en consecuencia, configura siquiera una pieza del conjunto de la maquinaria. De hecho, los procesos de inclusión-exclusión en el seno de un estado surgen necesariamente de la diferenciación, donde el proceso de nacionalización es el mecanismo primero que estipula la inclusión-exclusión en un estado-nación. Aldo Mascareño y Fabiola Carvajal (2015) argumentan que es necesario atender a una dimensión sistémica y dialéctica de la inclusión-exclusión, de tal modo que nos permita complejizar las aproximaciones simplistas que promueven posiciones estáticas de la inclusión y la exclusión a través de sus políticas. De esta manera, cabría preguntarnos qué elementos hacen de la educación inclusiva en nuestro territorio un proyecto, propuesta o estrategia todavía fracturado o bien incompleto.

¿Es posible (re)imaginar un proyecto inclusivo en el marco de unas políticas educativas subordinadas a los intereses del estado y de la sociedad dominante? Esta pregunta ha estado latente a lo largo de las actividades desarrolladas en Shere Rom, así como en el desarrollo de esta tesis doctoral. La tensión del proyecto inclusivo institucional la resuelven Mascareño y Carvajal (2015) nombrándola *inclusión compensatoria*, la cual es

perseguida propiamente por el estado a través de sus políticas, en este caso, educativas. Se trata de una estrategia que pretende llevar medidas o acciones para equilibrar situaciones de exclusión que se suponen temporales y transitorias. En la medida en que se perciben transitorias, supone la estipulación de propuestas políticas de inclusión compensatoria que permanecen en este estado de tránsito.

Sin embargo, no resuelve la atención a las relaciones de poder estructurales ni confronta los supuestos y significados construidos desde la blanquitud. En este sentido, es interesante referirnos a la *inclusión simbólica instrumental*, como la desarrolla bell hooks (1994/2021, p. 60): “(...) no es una transformación multicultural, pero nos resulta familiar, porque es el tipo de cambio aislado más probable”. Resignificar las políticas en inclusión educativa como compensatorias, simbólicas e instrumentales nos permite ubicarlas en el seno de un sistema cuya ideología dominante, frecuentemente invisibilizada, establece formas de jerarquización entre las personas en base a marcadores raciales y étnico-culturales. De este modo, la blanquitud dictamina quien, y bajo qué términos, opera esa inclusión. Con esta formulación, ya estoy introduciendo algunas cuestiones que precisamente pretende abordar y apuntalar la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), tema que ocuparé a continuación.

Resituando la interculturalidad

La interculturalidad crítica persigue una transformación radical de las sociedades, de sus instituciones y las relaciones, atiende a las causas históricas y estructurales que sostienen el sistema-mundo moderno y colonial y se concibe como:

(...) una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p.4)

Catherine Walsh (2010) desarrolla esta noción ubicando sus raíces en los movimientos sociales y de base en el territorio de Abya Yala, de manera que da sentido a su relato contrahegemónico y el ejercicio en apuntalar a una transformación del proyecto hegemónico-dominante. Desde este pensamiento, las políticas y estrategias promovidas por las organizaciones e instituciones promueven un interculturalismo funcional

(Tubino, 2005, citado en Walsh, 2009) que no atiende a las asimetrías, mientras que el interculturalismo crítico busca suprimirlas por métodos políticos no violentos:

La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este diálogo se dé. (Tubino, 2005, citado en Walsh, 2009, p. 9)

No se trata de un proceso relegado a un sector específico de la sociedad ni un proyecto que pretende sostenerse desde la diferencia, sino que persigue “un proyecto otro de existencia, conocimiento y poder” (Restrepo & Rojas, 2010, p.175). De este modo, la interculturalidad crítica entendida como práctica política “dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma.” (Walsh, 2010, p. 13). En otras palabras, debe ser inherentemente un proyecto decolonial.

Inflexión decolonial e interculturalidad

La decolonialidad pretende subvertir el patrón de poder colonial, o la *colonialidad del poder* en términos de Aníbal Quijano, la cual establece “relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 129). En lo que nos ocupa aquí, es de especial interés atender a las dimensiones epistémicas y ontológicas de la colonialidad del poder: la *colonialidad del saber* y la *colonialidad del ser*. Alejandro Restrepo y Axel Rojas (2010) recuperan los trabajos de Walter Mignolo y Nelson Maldonado-Torres y nos ofrecen las siguientes aproximaciones a estos conceptos.

Por un lado, la colonialidad del saber (dimensión epistémica), se expresa “en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento” (Restrepo & Rojas, 2010, p.155). Es decir que la colonialidad del saber se reproduce en la naturalización del conocimiento occidental en tanto que universal y se reproduce a través de la ideología de la blanquitud, que sería una forma específica de nombrar el pensamiento eurocentrado. Por otro lado, la colonialidad del ser (dimensión ontológica), se refiere a la subjetividad

y a los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida del sujeto subalternizado, la cual configuraría su expresión de existencia, de ser, en el mundo.

Nombrar estas dimensiones de la colonialidad nos permite comprender mejor cómo se reproducen y se sostienen en el seno de la práctica educativa y, a su vez, nos pretenden generar profundas reflexiones en torno a las instituciones educativas y académicas. La decolonialidad es un proyecto dirigido a la construcción o la creación (Walsh 2005, citada en Restrepo & Rojas, 2010) pero que requiere de la subversión, deconstrucción, de la matriz colonial: en ámbito educativo, una de sus prioridades sería la deconstrucción de la colonialidad del saber y del poder que se reproducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, atender a la dimensión histórica en la configuración de las relaciones de poder que se materializan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más adelante desarrollaré esta idea con la propuesta del colectivo antirracista Análisis, Investigación y Creación en Educación (AICE). Antes, es necesario desarrollar un poco más qué quiere decir que la interculturalidad crítica sea un proyecto decolonial.

A riesgo de que pueda entenderse como un método o una herramienta para aplicar, cabe aclarar que la decolonialidad es una forma de pensar y estar en el mundo. Una forma concreta, pero no universal, que no pretende ser universalista (Giuliano & Belisso, 2014; Restrepo & Rojas, 2010). Este pensamiento decolonial implica un compromiso político-pedagógico que busca la pluriversalidad, la coexistencia en las formas de pensar, vivir, sentir y ser en el mundo (Giuliano & Belisso, 2014). El pensamiento decolonial, entonces, es un pensamiento fronterizo que busca construir un mundo otro para escapar de las coordenadas del mundo moderno/colonial. Es fronterizo en la medida en que debe asumirse dentro de la propia matriz colonial del mundo moderno, pero desde una exterioridad en el pensamiento que transgrede la modernidad (Restrepo & Rojas, 2010). Esta transgresión en la forma de pensar, vivir, sentir y ser en el mundo marcado por la blanquitud es, en palabras de Gloria Anzaldúa (1987/1999), vivir en la frontera. Un lugar donde *ser* es movimiento, es tránsito entre mundos: el mundo que se rige bajo la ideología de la blanquitud y el mundo pluriversal que se quiere construir. Este lugar de existencia y de *ser* en el mundo, es para Walsh (2005, citada en Restrepo & Rojas, 2010) un lugar fértil para la emergencia del pensamiento crítico fronterizo:

(..) un posicionamiento fuerte que tiene la meta de implosionar desde un lugar propio (poniendo así los términos de la conversación), yendo más allá de las categorías sociales, políticas y epistémicas establecidas en el pensamiento eurocéntrico (al mismo tiempo ocupándose con ellas desde espacios exteriores e interiores), y pretendiendo construir alternativas a esta eurocentricidad.

La interculturalidad crítica en educación, entonces, no busca ofrecer herramientas o pautas de análisis y praxis que pretendan ser generalizables o universalistas sobre cómo convivir y aprender en/desde la diferencia generada por las categorías sociales de la blanquitud (raza, clase, género, sexo), sino que pretende perseguir la pluriversalidad dando cuenta de la dimensión histórica y las relaciones de poder. En otras palabras, confrontar precisamente este relato universalista para visibilizar las formas en las que la colonialidad del saber y del ser se reproducen en la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como bien sintetizan Restrepo & Rojas (2014, p.173):

La propuesta intercultural de Walsh transgrede las relaciones ‘entre culturas’ o entre culturas subalternas y cultura hegemónica. Pone en el centro de la discusión la existencia de múltiples epistemes y las geopolíticas del conocimiento que las invisibilizan y localizan en lugares desiguales en las escalas de valoración, al igual que a los sujetos que las producen.

Esta atención a la multiplicidad de epistemologías y geopolíticas de conocimiento (Walsh 2003/2012) son intrínsecamente interseccionales, en tanto que se refieren a las formas de vivir, pensar, ser y sentir atendiendo a cómo las divisiones de clase, la racialización, el capacitismo, el sexo-género binario y la heteronormatividad han construido históricamente nuestras subjetividades (Kancler, 2018). En este sentido, la interculturalidad crítica no persigue su institucionalización, de hecho, sería difícilmente institucionalizado. El compromiso político-pedagógico constituye un proyecto de y para la gente, un proyecto que pretende generar contranarrativa al proyecto político-pedagógico hegemónico. En palabras de Mignolo: “tiene que gestarse en la disidencia académica, intelectual, política y ética del alumnado y del profesorado” (Giuliano & Belisso, 2014, p.9). En el seno de la práctica educativa, es necesario dotar al alumnado de herramientas para que puedan identificar, analizar y problematizar la colonialidad del poder, del saber y del ser; para comprender cómo opera en el sistema-mundo y, en consecuencia, en sus propias vidas (Guiliano & Belisso, 2014; Restrepo & Rojas, 2010; Leonardo & Singh, 2017; Walsh, 2010).

Por lo tanto, en el momento en que se lleva a la praxis esta concientización del mundo moderno-colonial, podríamos decir que, en cuanto a la experiencia de aprendizaje de quien la práctica, es una práctica liberadora (Freire 1969/1983; hooks 1994/2021). Una liberación epistemológica y ontológica, una liberación de los sistemas de opresión: la blanquitud, la cisheteronormatividad, para dar lugar a la propia existencia, construida en dialéctica con el resto, pero desde unas formas de relación verdaderamente

equitativas, genuinas, sostenedoras. En este sentido, el proyecto decolonial, la decolonialidad, y la propuesta en resituar la interculturalidad desde estos planteamientos, emerge precisamente como formas para proclamar la dignidad de las corporeidades subalternizadas, de humanizar a quienes han sido históricamente deshumanizados (Grosfoguel, 2013; Restrepo & Rojas, 2010; Fanon 1952/2009; Walsh, 2010); y, más importante, desde un tercer espacio, una exterioridad que, siguiendo las palabras de Sirin Adlbi Sibai (2017, p.9), permita una “ruptura dialéctica, epistemológica e imaginaria con la *cárcel epistemológico-existencial*” en la que nos encontramos, para poder construir un mundo donde se pueda ser y existir en plenitud.

Con todo lo expuesto, entonces, en este manuscrito entiendo la interculturalidad crítica como una herramienta, camino y acción político-pedagógica que es inherentemente un hacer, pensar, sentir y ser decolonial. Y en tanto que la decolonialidad se lleva desarrollando en la red Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad desde el año 2001 en América Latina, pero que encuentra su expresión pluriversal en diferentes latitudes del mundo, en esta tesis doctoral pretendo reflexionar en torno a cómo esta interculturalidad crítica podría ser una herramienta, camino y acción político-pedagógica en nuestro contexto de Catalunya en general y en el seno del proyecto Shere Rom en particular, del cual he tenido la ocasión de aprender y colaborar. Es decir, es un humilde análisis donde pretendo, en palabras de Mignolo, “gestionar la decolonialidad teniendo en cuenta las coordenadas, la audiencia y la configuración institucional dominante” (Giuliano & Belisso, 2014, p.8), con la esperanza de poder colectivizar estos aprendizajes junto a otros compañeros que, desde esta exterioridad al pensamiento eurocentrado, en este lugar fronterizo crítico; pretendamos desarrollar una propuesta donde ejercer de la educación sea una *práctica de libertad* (Freire, 1969/1983). Ahora sí, como adelantaba hace un momento, es relevante referirme al trabajo que hemos realizado des del colectivo antirracista AICE.

La propuesta del colectivo antirracista AICE

En 2019, entrando en mi segundo año de doctorado, participé de un proceso colectivo para repensar y reflexionar en torno a la escuela y el sistema educativo desde una perspectiva antirracista y situada. El grupo lo conformamos personas con trayectorias migratorias, espirituales y vivenciales muy distintas. Con apoyo del programa BCN Acció Intercultural del Ayuntamiento de Barcelona, pudimos llevar a cabo diferentes sesiones de análisis y reflexión en torno a la institución escolar y nuestras propias vivencias al transitar en ellas. Gracias a este apoyo, contamos con varias sesiones con personas invitadas con quienes pudimos profundizar más en nuestros análisis. Este trabajo nos

llevó a crear un fanzine para jóvenes de secundaria, con el fin de ofrecerles herramientas de análisis para sus experiencias escolares (Figura 1).

Figura 1. Portada del fanzine y relato de presentación



Si estás leyendo esto, sorpresa, ¡estás de suerte!

Queremos explicarte un cuento.

Bueno, es una historia muy real, quizás la has vivido en primera persona, quizás lo has visto... pero seguro que te va a sonar. Es una historia dura, incluso triste, pero le queremos dar la vuelta. Antes, te explicamos quienes somos y por qué lo hacemos.

Somos un grupo de jóvenes que hace años que acabamos la secundaria. Por eso, hemos podido pensar sobre nuestra experiencia en el instituto. Tenemos muchos recuerdos, algunos bonitos y divertidos... pero otros no tan bonitos. Aun así, hemos aprendido cosas importantes que queremos compartir.

La idea más importante es que nosotrxs no somos el problema: ni tu ni yo, ni nuestras familias, ni nuestras formas de ser y pensar. El problema tiene otro nombre: RACISMO. Sí, seguramente estaréis de acuerdo. Pero atención, el racismo va más allá de los insultos y las burlas. El racismo también se encuentra en el aula, en los libros de texto, etc. Y es hora de saberlo identificar, de decir basta y darle la vuelta. Esperemos que esto te ayude a hacerlo.

Si TE DICEN QUE TU ESCUELA ES INTERCULTURAL, ESTO QUIERE DECIR QUE EL PROFESORADO Y EL EQUIPO DIRECTIVO....:

Prosigue en el fanzine, dirigiéndose a la juventud, que el equipo educativo y directivo (AICE, 2021):

1. Evitará, intervendrá y te acompañará cuando sufras algún tipo de acoso escolar racista.
2. Revisará y modificará el material educativo que reproduce discriminación o inferiorización de determinadas personas o grupos humanos raciales, culturales o religiones
3. Te ayudará a identificar situaciones y formas de relación que pueden reproducir exclusión y segregación en la escuela.
4. Entender la educación intercultural como un proceso que busca acabar con las discriminaciones en el aula y en la escuela y no únicamente como una celebración de las diferentes culturas
5. Te explicaré cómo se ha construido el racismo en la historia, que ésta no es natural sino que se ha creado en función de unos intereses económicos, sociales y culturales.

Estos cinco puntos se acompañan de ilustraciones en forma de viñetas (Figura 2) con escenas cotidianas que han sido recreadas a partir de la puesta en común de nuestras propias experiencias y trayectorias como estudiantes y/o profesionales de la educación. El fanzine, que busca ser interactivo, tiene un apartado final donde se pueden realizar anotaciones y bocadillos en forma de pegatina para intervenir en las escenas que se relatan en las viñetas.

Figura 2. Un ejemplo de viñeta que aparece en el fanzine



Además, cuenta con un decálogo para el profesorado, con propuestas basadas en la pedagogía crítica y antirracista que, de algún modo, podrían entenderse como acciones de ese hacer político-pedagógico decolonial. Los puntos, que se relacionan con los anteriores desarrollados para el alumnado de secundaria, son (AICE, 2021):

1. Irrumpir, responder y gestionar el acoso escolar racista

2. Brindar estrategias para analizar las estructuras de dominación perpetradas en la producción y transmisión del conocimiento eurocéntrico
3. Desarticular las relaciones de poder presentes en la escuela y bajo su estructura
4. Entender la educación intercultural como un proceso de transformación social y no como una constatación de la diversidad desde la celebración multicultural
5. Situar la génesis histórica colonial de las asimetrías geopolíticas, lingüísticas y/o económicas basadas en las divisiones raciales

Estas propuestas se ofrecen como punto de partida para que lxs profesionales de la educación empiecen a accionar el *hacer* político-pedagógico decolonial en la práctica educativa, a través del proyecto intercultural crítico. A diferencia de las propuestas institucionalizadas desarrolladas a lo largo del apartado “Políticas y prácticas educativas interculturales en Catalunya”, las propuestas presentadas por AICE rehúyen de la “gestión de la diversidad” para la convivencia y dan un paso más allá de las políticas de reconocimiento (Taylor, 1996). Es decir, buscan contribuir a la reparación, dignidad y justicia para la población subalternizada por la blanquitud atendiendo a las dimensiones del ser y del saber, a través de un necesario proyecto desde y para la gente y atendiendo a todas aquellas estructuras y formas de opresión que se materializan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto escolar.

El colectivo AICE ha sido uno de los espacios, fuera de la academia, en los que me he podido *significar*, como expresé en el apartado de presentación. Participar de este grupo durante mis estudios de doctorado ha sido muy importante, y las reflexiones compartidas las he tratado de accionar en Shere Rom. Hasta ahora, con todo lo desarrollado he querido manifestar explícitamente esta inflexión decolonial que pretendo visibilizar, proponer y llevar a cabo en/con la propia escritura de la tesis doctoral y en el análisis de esta investigación. Sólo queda una última cuestión a introducir antes de presentar los objetivos y las publicaciones: la investigación llevada a cabo en el contexto de actividad de Shere Rom, tema que ocuparé a continuación.

Shere Rom: historia, transformaciones y bases conceptuales

Shere Rom inició en 1998 como una comunidad de prácticas impulsada por el grupo DEHISI y en colaboración con la Asociación Gitana de Badalona. La colaboración surgió para dar continuidad a una publicación en coautoría entre investigadoras del grupo y miembros de la misma Asociación Gitana (Cerreruela, Crespo, Jiménez, Lalueza, Pallí & Santiago, 2001). Esta publicación plasmó el esfuerzo del grupo DEHISI en ejercer la investigación desde otro lugar, tratando de superar los modelos clásicos de investigación etnográfica que a finales del siglo pasado imperaban en la investigación en ciencias sociales (Crespo, Lalueza & Pallí, 2002). Tras esa experiencia conjunta, se decidió continuar con la puesta en marcha de *La Casa de Shere Rom* (que posteriormente daría nombre al proyecto), una actividad educativa donde la chavalería y la juventud gitana pudiera aprender libre de perspectivas asimilacionistas y deficitarias (Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós & Sànchez-Busqués, 2014).

El nombre de *Shere Rom* es una adaptación a género neutral del romanó Shero Rom (o Szero Rom, Seré Rromangué), cuya palabra se usa para dar cuenta de la figura de mayor sabiduría o autoridad en una comunidad gitana. La idea surgió a raíz de las conversaciones con la Asociación Gitana, quienes hablaban de una persona procedente de Centroeuropa que vivió durante la segunda guerra mundial y ayudó a mucha población gitana a escapar del genocidio nazi (Luque, 2000). Así, se nombró la actividad en honor a esta persona que era el Shero Rom. Pero, además, esta historia se narraba a las propias niñas y niños cuando llegaban al espacio, convirtiendo así a Shere Rom en un personaje histórico, anónimo, ficticio o mágico, de género neutral, que mediaba (introducía y ofrecía los recursos tecnológicos a partir de cartas) las actividades y juegos que las niñas y niños realizaban. La creación de esta figura mediadora, así como la propuesta misma de la actividad se basaban en el modelo de la Fifth Dimension (5thD) iniciado en el *Laboratory of Comparative Human Cognition* en San Diego, California en 1982. El modelo la 5thD consiste en la creación de una comunidad de prácticas donde colaboran niñas y niños con estudiantes de grado universitario en juegos y tareas mediadas por herramientas tecnológicas (Cole, 2006, 2016). En este entorno, las formas de relación se basan en la horizontalidad, el aprendizaje mutuo y la co-construcción de metas compartidas.

Tras esa primera experiencia, en 2004 se iniciaría *Shere Rom a l'escola* (Shere Rom en la escuela), a la vez que se mantenía La Casa de Shere Rom y se empezaba a extender en otros espacios comunitarios (Padrós Castells, 2016). A lo largo de 20 años, la colaboración comunidad-universidad de Shere Rom se ha llegado a realizar en 17

espacios dentro y fuera de la escuela, de los cuales seis han estado activos por más de 10 años. En este sentido, Shere Rom se articuló como una red de espacios en los que se llevaban actividades basadas en tres modelos propios: *Trobadors*, *Laberint* y *Radio juvenil*. Éstas se adaptaban en función de las necesidades y se han llegado a realizar en ocho escuelas, tres institutos, un instituto-escuela, tres asociaciones gitanas, un centro cívico y una biblioteca de Barcelona (Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós & Sànchez-Busqués, 2014; Lalueza, Sànchez-Busqués & García-Romero, 2020; Marín-Suanzo, Camps-Orfila, García-Romero, Sànchez-Busqués & Lalueza, 2020).

En el verano de 2017 y tras la finalización del curso escolar 2016-2017, Shere Rom dejó de articularse como una red de comunidad de prácticas dentro y fuera de la escuela por dos motivos concretos. La primera de ellas tenía que ver con la imposibilidad de continuar sosteniendo, por motivos económicos y organizativos, una red que, en su máximo auge, llegó a estar realizándose simultáneamente en cuatro centros educativos y cuatro espacios fuera de la escuela. La segunda, tuvo que ver con una petición explícita de acompañamiento y asesoramiento por parte de uno de los centros de primaria con el que se llevaba colaborando desde 2007. Así, Shere Rom transitó hacia un modelo de colaboración escuela-universidad.

Nueva etapa: colaboración escuela-universidad

El centro en cuestión estaba inmerso en un proceso de transformación para convertirse en un instituto-escuela de nueva creación que se inauguraría en el curso 2017-2018 bajo el nombre El Til·ler, presentándose como un centro público de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (3 a 16 años) situado en Bon Pastor (Barcelona). Este barrio se originó en 1929 con la construcción de las Casas Baratas, viviendas para empleados en la construcción procedentes de varios puntos del Estado español y que hasta entonces habían sido alojados en espacios precarios. Posteriormente fue creciendo con la incorporación de población empleada principalmente en una fábrica de locomotoras. Situado entre el río Besós, las fábricas y la línea del ferrocarril, ha estado históricamente separado del resto de la ciudad hasta que a principios de este siglo llegó el metro y varias intervenciones urbanísticas que “cosieron” el barrio con el centro del distrito de Sant Andreu. En los años 60 inicia una importante llegada de población gitana, debido a las remodelaciones y derribos de barrios de barracas previas a las olimpiadas del 92, década en la que además se incorpora población migrada desde el extranjero.

Este barrio, situado en la periferia de Barcelona, ha sufrido procesos históricos de segregación urbanística y el centro educativo, de procesos de segregación escolar dentro del propio barrio. A consecuencia de las políticas educativas y de las políticas de libre elección (Síndic de Greuges, 2016), esta situación se agudizó durante los últimos años en los que se ha podido constatar el fenómeno de *white flight* o huída blanca (Domingo & Bayona-i-Carrasco, 2021). El nuevo modelo de centro surge con el deseo de ofrecer, dentro del propio barrio, el primer instituto público donde realizar estudios de secundaria, como estrategia de continuidad educativa de los 3 hasta los 16 años.

A raíz de la histórica relación con el grupo DEHISI, el centro educativo hizo una demanda para el acompañamiento en este proceso de creación con el objetivo de garantizar el acceso y finalización de estudios obligatorios secundarios a su alumnado y, a su vez, revertir la fuerte estigmatización del centro. Los objetivos de esta colaboración están orientados a hacer de la práctica escolar una experiencia significativa para su alumnado; favorecer el diálogo de significados, metas y prácticas entre escuela y aprendiz, sus familias y comunidades; impulsar un conocimiento crítico del entorno del alumnado y su posición en él y acompañar al profesorado en el desarrollo de un conocimiento crítico de la interculturalidad.

Esta colaboración que está en su quinto año de transcurso actualmente cuenta con dos líneas de acción. La primera, llevada a cabo en primaria y secundaria, da continuidad al modelo de actividad basado en la 5thD y se introduce la noción de los Fondos de Identidad en el diseño de actividades educativas. La segunda se desarrolla en la etapa de educación infantil y se basa en la aproximación de los Fondos de Conocimiento. Ambas nociones están estrechamente ligadas, de modo que voy a desarrollar brevemente estas nociones antes de explicar cómo se han llevado a cabo en El Til·ler.

La aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad

La aproximación de los Fondos de Conocimiento surgió de los trabajos antropológicos en la década de los 80-90 en Estados Unidos (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992) como una forma de nombrar y revitalizar los saberes en los hogares de las familias mexicanas en el estado de Arizona. En el terreno escolar se convierte en una estrategia de narrativa contrahegemónica (Oughton, 2010; Rodríguez, 2013; Yosso, 2005) para nombrar y visibilizar los saberes que existen en todo nicho familiar (Gonzalez & Moll, 2002; Gonzalez et al., 2005). Los Fondos de Conocimiento se entienden como “cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados,

esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar” (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992, p. 134). La propuesta implica generar espacios de encuentro entre maestras y familias fuera de la escuela y en espacios cotidianos en el barrio, el propio hogar o el lugar de trabajo. A raíz de estos encuentros en forma de entrevista semiabierto, se trabaja en el diseño curricular para incorporar los fondos de conocimiento de las familias. En este proceso, se crea un grupo de estudio donde maestras e investigadoras colaboran conjuntamente en el diseño de las actividades (Esteban-Guitart, Serra & Llopart, 2018; Moll, 2014).

A lo largo de este tiempo, la aproximación de los Fondos de Conocimiento se ha consolidado bajo una red internacional, la *Funds of Knowledge Alliance* (<https://fundsofknowledge.org>) que se extiende a lo largo y a lo ancho del globo, con multitudes de experiencias que buscan, a través de esta praxis, contribuir la consecución de escuelas más justas (Murillo & Hernández-Castilla, 2014; citados en González-Patiño & Esteban-Guitart, 2021). Las revisiones de la literatura realizadas por Linda Hogg (2011) y posteriormente por Mariona Llopart & Moisès Esteban-Guitart (2016), consideran que una de las mayores contribuciones de los Fondos de Conocimiento ha sido su aportación formativa a las y los profesionales de la educación, es decir, a superar aproximaciones deficitarias y concepciones estereotipadas del alumnado perteneciente a comunidades minorizadas.

Así mismo, también se han podido apreciar algunas de sus limitaciones (Llopart & Esteban-Guitart, 2016). Por ejemplo, la metodología basada en entrevistas etnográficas requiere de un tiempo y organización del cual no se puede disponer siempre. Por otro lado, los fondos de conocimiento no siempre son conocimientos y saberes que lxs jóvenes se lleguen a apropiar o que terminen formando parte de su propio universo. En este sentido, la noción de Fondos de Identidad surge en 2011 (Saubich & Esteban-Guitart, 2011) para tratar de complementar la aproximación de los Fondos de Conocimiento. Los fondos de identidad se conceptualizan como “herramientas históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autoconocimiento de una persona” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p.31). Por lo tanto:

“están basados en nuestra experiencia encarnada del mundo (es decir, los fondos de identidad geográficos, institucionales y prácticos), en las interacciones sociales-intersubjetividad (es decir, las personas significativas como fondos sociales de identidad) y en el uso de los

recursos simbólicos (es decir, los fondos culturales de identidad)”
(Esteban-Guitart, 2021, p. 8)

De este modo, los fondos de conocimiento pueden transformarse en fondos de identidad en la medida en que las personas se apropien de los conocimientos y saberes familiares para construir su propia subjetividad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Con esta noción se introduce una nueva estrategia de contextualización educativa basada en la construcción de *artefactos identitarios*, que se entienden como:

“elaboraciones (textos, imágenes, fotografías vídeos o combinaciones multimodales) que el alumnado produce y en las que invierten, al crearlas, aquellos aspectos que perciben como significativos en relación con lo que constituye ese campo de percepción o experiencia que tienen sobre sí mismos (es decir, lo que para ellos tiene sentido) así como con los conocimientos y competencias curriculares-académicas” (Subero, Llopart, Siqués & Esteban-Guitart, 2018, p. 162-163)

Estas producciones narrativas multimodales actúan, por lo tanto, como artefactos mediadores para la construcción de la propia subjetividad. Al emplearse como modelo teórico-práctico para el diseño de actividades educativas, lo que nos interesa, desde una perspectiva histórico-cultural, es la posibilidad en ofrecer actividades educativas que, a través de diferentes artefactos como poemas, canciones, fotografías u obras de teatro, ofrezcan oportunidades para narrar y dar sentido a la propia experiencia vivida (Esteban-Guitart, 2021; González Rey, 2016; Subero & Esteban-Guitart, 2020).

Líneas de acción: Identit.art y Fondos de Conocimiento

Volviendo al contexto de Shere Rom, la incorporación de los fondos de identidad en la primera línea de acción ha llevado a la creación de *Identit.art*, que se introduce a partir del curso 2019-2020 como una nueva actividad bajo el modelo de la 5thD en educación secundaria (Tabla 1). Trovadores, uno de los clásicos modelos de actividad que consiste en la creación de narrativas digitales grupales como películas o cortometrajes, se dejó de realizar en secundaria y seguiría en primaria dos cursos más. *Identit.art* se presenta como una actividad donde el objetivo es crear proyectos artísticos culturalmente sostenibles (Alim & Paris, 2017), individuales y grupales, bajo el modelo de la 5thD. Semanalmente, alumnado del centro y estudiantado universitario se encuentran en horario escolar para involucrarse en la co-construcción de artefactos identitarios que permiten visibilizar las vivencias, conocimientos y saberes del alumnado a través de la creación artística.

Tabla 1. Características de los modelos de actividad basados en la 5thD

	Trovadores	Identit.art
Cursos escolares	Cuatro (2017 a 2021)	Tres (2019 a 2022)
Modelos teóricos	Modelo de la 5thD	Modelo de la 5thD FdI y creación artística
Personas implicadas	Alumnado de 5º y 6º de primaria	Alumnado de 6º de primaria (primera vez en 2021-2022)
	Alumnado de 1º y 2º de secundaria (sólo de 2017-2019) Estudiantes universitarias Profesoras del centro Grupo DEHISI	Alumnado de 1º, 2º y 3º de secundaria Estudiantes universitarias Profesoras del centro Grupo DEHISI
Colaboraciones	Profesora visitante (U. de Colorado) Radio del Centro Cívico de Bon Pastor	Artistas y activistas antirracistas de Barcelona
Metodología de aprendizaje estudiantes de grado	Aprendizaje-Servicio de duración semestral en las prácticas integradas del grado en Psicología (UAB)	Aprendizaje Basado en Problemas de duración anual en la asignatura optativa <i>Pràctica de la Intervenció Educativa i Psicosocial</i> , grado en Psicología (UAB)

En Identit.art se asume que las aprendices son agentes histórico-culturales singulares, se pretende honrar la herencia histórica, lingüística y cultural del alumnado migrado, racializado y/o gitano y se busca generar espacios de reflexividad y concientización crítica en las relaciones del yo/nosotros con/en el mundo. Estas ideas guían el diseño de la práctica educativa, las cuales, a partir de actividades inspiradas en los Fondos de Identidad para fomentar el autoconocimiento, autoexploración y la búsqueda de Fondos de Identidad compartidos, nos llevan a la construcción de artefactos identitarios artísticos. La creación artística nos ofrece recursos y herramientas para la narración de la propia vivencia (construir sentido subjetivo) a través de un lenguaje (plástico, literario, musical, teatral, audiovisual) que nos permite diversificar las formas de relación y expresión, descentralizando así las formas de comunicación dominante en contexto escolar. Diversos modelos teóricos y aproximaciones pedagógicas convergen en este modelo nuevo. Si bien todavía estamos en proceso de definición y consolidación del proyecto, el desarrollo de la actividad hasta se ha inspirado una aproximación histórico-cultural crítica tal y como la desarrollan Shirin Vossoughi & Kris Gutiérrez (2016), donde

los *puntos de resonancia* entre los trabajos de Lev Vygotsky y Paulo Freire se encuentran y se nutren mutuamente.

Cuando me reincorporé en 2018 a Shere Rom, también se unió Sarai García-Díaz, artista y profesora que iniciaba también sus estudios de doctorado y conocí a Sílvia Camps-Orfila, quien se había incorporado como técnica de investigación y coordinadora de Shere Rom durante el curso que estuve ausente. De este modo, a raíz de nuestros temas de interés (interculturalidad, antirracismo y creación artística) y junto a las diferentes investigadoras y estudiantes que han transitado por el grupo estos años, empezamos a introducir ideas y propuestas de actividad para trabajar bajo el modelo de la 5thD y el marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad.

Por lo que se refiere a la segunda línea de actividad de Shere Rom basada en la aproximación de los Fondos de Conocimiento, ésta inició en el curso 2018-2019. En junio de 2018 se presentó al equipo educativo de educación infantil de El Til·ler la experiencia llevada a cabo en Girona (Llopart, Güell & Esteban-Guitart, 2017). En esta sesión nos acompañó Moisès Esteban-Guitart. La experiencia fue bien recibida por parte de las maestras dado que uno de los propósitos de centro era trabajar las relaciones familias-escuela, por lo que se decidió iniciar el proyecto que continuamos desarrollando en el presente, con una interrupción durante el curso pasado 2020-2021 en consecuencia de la Covid-19.

La información sintetizada que presento aquí complementa la que hemos desarrollado en las diferentes publicaciones que conforman el cuerpo de esta tesis doctoral, que son investigaciones en ambas líneas de acción. A lo largo de los ciclos anuales de codiseño, implementación y evaluación de esta investigación-acción (y que posteriormente se convertiría en una investigación basada en el diseño), han surgido diferentes temas de debate estrechamente vinculados con la propia práctica en el contexto escolar. Estos temas son los que precisamente se reflejan en las publicaciones que conforman esta tesis. En otras palabras, los diferentes objetivos específicos y las preguntas de investigación de esta tesis doctoral emergen de los propios ciclos de anuales de investigación del proyecto Shere Rom.

Al inicio de la tesis doctoral, un primer propósito determinado por las necesidades en el contexto de actividad del proyecto Shere Rom fue diseñar, implementar y analizar un programa educativo basado en los Fondos de Identidad y la creación artística como estrategia de contextualización educativa en el marco del proyecto Trovadores. Este programa de actividades surgió bajo la necesidad de realizar actividades más significativas para el alumnado. Durante el desarrollo de las actividades sucedieron

eventos que provocaron procesos de reflexividad dentro del equipo de investigación. Estos eventos fueron analizados en una primera publicación: “*Funds of Identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth*”, donde prestamos atención a las opresiones estructurales y su manifestación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este primer trabajo nos llevó a realizar diferentes seminarios para discutir sobre la interculturalidad, el racismo, los procesos de racialización y el diseño de prácticas educativas. Las reflexiones y reconceptualizaciones en la forma de observar y analizar la práctica educativa se extendieron al conjunto de actividades que realizamos en el proyecto Shere Rom.

De este modo, un segundo objetivo que emergió fue analizar el trabajo que realizamos junto al equipo educativo de educación infantil a partir de la aproximación de los Fondos de Conocimiento. En concreto, nos detuvimos a analizar los procesos de cambio, negociación y codiseño a lo largo de dos cursos escolares en el texto que lleva por título “Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los Fondos de Conocimiento”.

A raíz de participar en las diferentes actividades de Shere Rom, identifiqué un malestar que se traducía en contradicciones constantes en mi propio lugar de investigación. Así fue como escribí “Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad”, para continuar profundizando en la expresión del racismo institucional en el ámbito educativo y en la investigación.

Las tres publicaciones mencionadas pretendían analizar la manifestación de las opresiones estructurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de nuestra experiencia concreta con el proyecto Shere Rom. Sin embargo, no nos ofrecía una visión histórica sobre los cambios y las contradicciones a lo largo de los cursos, aspecto que nos parecía crucial si queríamos comprender las posibilidades de transformación de la práctica educativa en el contexto institucional.

Así, entrando ya en nuestro quinto año de colaboración con el instituto-escuela (curso 2021-2022), decidimos realizar un análisis histórico-cultural para comprender cuáles han sido las transformaciones y las contradicciones del proyecto atendiendo a los niveles de participación (equipo educativo y alumnado del centro, estudiantes universitarias e investigadoras) y a la incorporación de una aproximación crítica de la interculturalidad: “Procesos de cambio educativo en contexto de segregación escolar: una investigación basada en el diseño”.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar las tensiones y contradicciones surgidas al incorporar la interculturalidad crítica como una herramienta, camino y acción político-pedagógica para la decolonización de la práctica educativa en el seno de la colaboración escuela-universidad Shere Rom. Los objetivos específicos y las preguntas de investigación son los siguientes.

Objetivo específico 1: Identificar las tensiones y contradicciones del modelo intercultural catalán a partir de su materialización en políticas y prácticas educativas.

- ¿Cómo se expresa el racismo institucionalizado en el sistema educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto escolar?
- ¿Cómo se dan los procesos de racialización en el contexto de actividad basado en el modelo de la Fifth Dimension y los Fondos de Identidad?
- ¿Cómo se dan los procesos de racialización en el diseño de prácticas educativas en la aproximación de los Fondos de Conocimiento?

Objetivo específico 2: Identificar qué contradicciones y posibilidades de transformación crítica pueden darse en el desarrollo de propuestas educativas desde una perspectiva intercultural crítica dentro del sistema educativo.

- ¿Qué tipo de tensiones y dificultades emergen en el codiseño de actividades basadas en el modelo de la Fifth Dimension y la aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad?
- ¿Qué posibilidades de reimaginación de la práctica educativa nos ofrecen el trabajo realizado en base al modelo de la Fifth Dimension y la aproximación de los Fondos de Conocimiento e Identidad?

3. (DIS)TENSION METODOLÓGICA

In trying to become “objective”, Western culture made “objects” of things and people when it distanced itself from them, thereby losing “touch” with them. This dichotomy is the root of all violence.

Gloria Anzaldúa (1987/1999, p.59)

En este período formativo-investigador, he tenido ocasión de (re)pensar no sólo mi posicionamiento epistemológico y ontológico, sino también sobre la práctica investigadora compartida en el equipo de investigación. A su vez, tratando de ubicar mi propio lugar dentro de ella, el cual empecé a explorar a través de la autoetnografía en el TFM. En estos años, estas reflexiones se han extendido en la forma en la que participo en el marco del proyecto Shere Rom y las investigaciones llevadas a cabo.

Retomando algunas ideas presentadas con anterioridad al respecto del pensamiento decolonial y en relación con la dimensión epistemológica y ontológica de la colonialidad del poder (Restrepo & Rojas, 2010), es necesario analizar la producción epistemológica de las universidades occidentalizadas en tanto que proyecto que se ubica dentro del mundo moderno/colonial y que, por lo tanto, contribuye a su sustento (Grosfoguel, 2013). La pretensión de universalizar el conocimiento académico en diferentes latitudes del mundo e imponerse como el “científico, exacto o verdadero” por encima de otras epistemologías, reproduce formas de jerarquización en torno a qué es conocimiento y cuál es el válido (Walsh, 2003/2012). Para Mignolo, “la clave aquí es no olvidar que la universidad e instituciones semejantes no tienen el monopolio del saber. El saber de la vida sobrepasa siempre el saber de las instituciones” y nos invita a ejercer la “desobediencia epistémica”, que “significa desaprendernos del eurocentrismo epistémico” (Giuliano & Bresso, 2014, p.65-66).

Voy a ilustrarlo con un ejemplo. Cuando cursaba el grado en Psicología, la fitoterapia, el uso de hierbas medicinales como terapia, fue algo que se mencionó apenas en una sesión

o dos a lo largo de los cuatro años formativos, bajo la definición de “no validez y no fiabilidad” en tanto que no podía explicarse por métodos científicos. Sin embargo, esa forma de nombrar la fitoterapia me suscitaba extrañeza, pero a la vez me llevaba a cuestionar, hasta el punto de interiorizar como “menos válidas” las formas de entender el cuerpo, la salud y la enfermedad basadas en la noción de 气 o qì con las que he crecido y me he relacionado con mi propio cuerpo. De hecho, para la epistemología occidental, la medicina tradicional china es una medicina *alternativa* y sus prácticas y conceptos se consideran pseudociencia. Una acción ambiciosa, la de ubicar toda una cosmovisión (entre muchas otras) alrededor de la cosmovisión occidental. Esta extrañeza es, de algún modo, la misma que me suscitaba mientras realizaba mi TFM (me refiero al episodio que narro en la presentación de la tesis).

Una forma de descentrar este conocimiento entorno a la blanquitud e irrumpir en esta tensión que genera en la producción académica, es la propuesta de la investigación crítica formulada por Marisela Montenegro, Joan Pujol y Liliana Vargas-Monroy (2015). La investigación crítica trata materializar las aportaciones de la psicología crítica de la década de 1990, la cual supuso un punto de inflexión con su mirada cuestionadora en respecto a las formas de producir conocimiento estandarizadas e institucionalizadas de una academia que mercantilizaba el conocimiento (Iñíguez-Rueda, 2003; Montero & Fernández, 2003; citados en Montenegro et al., 2015). En este sentido, es una propuesta orientada a la transformación social que analiza e incide en las relaciones de discriminación, opresión, subalternización y exclusión. O, dicho en otras palabras, significa que el propio ejercicio investigador es un espacio de repolitización, entendida como la problematización de los significados dominantes (Montenegro et al., 2015) a partir de la reconceptualización de significados y acompañados de transformaciones críticas que rompan con las prácticas que se han naturalizado en la investigación.

Por lo tanto, sus implicaciones éticas y políticas tienen que ver, por un lado, en asumir y comprender que las formas de conocimiento son determinadas por posiciones o subjetividades concretas. Esta idea tendría que ver con la noción de locus de enunciación de Mignolo (Restrepo & Rojas, 2010) o de conocimiento situado de Donna Haraway (1991). Desde este lugar situado en la geografía del conocimiento, se rechazan las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad; pero también de las pretensiones relativistas. Se trata de abogar por la articulación de saberes (*Fractalitats en Investigació Crítica* [FIC], 2005), postura que asume la parcialidad del conocimiento pero, a su vez, la necesaria dialogicidad y encuentro de éstas. Desde una perspectiva bakhtiniana, se concibe la dialogicidad en tanto que “las enunciaciones en un contexto

son flujo de la actividad que funciona responsivamente a otras voces” (Balasch & Montenegro, 2003, p. 47). Ello facilita, por lo tanto, el intercambio y articulación de conocimientos situados, generando espacios de reflexividad mediante el “reconocimiento de los límites de la propia mirada” (FIC, 2005, p. 137). Esta forma situada de generar conocimiento con el fin de articular diferentes posicionamientos nos permitiría, en última instancia, encaminarnos hacia un proyecto pluriversal.

Además, la investigación crítica implica una serie de “prácticas semiótico-materiales” (FIC, 2005, p.5) que necesariamente transforman al sujeto investigador. Es decir que el sujeto se transforma en y con la propia práctica transformadora. Sin esta incidencia en la subjetividad de la persona, o sin visibilizar este lugar que ocupa en el seno de la práctica, estaríamos reproduciendo las relaciones de poder que nos construyen (Fals Borda, 1999; Montenegro et al., 2015). De hecho, los borrados de estas subjetividades y la proclama de un lugar único de objetividad bajo la pretensión de la neutralidad, es, per se, un acto que sostiene la invisibilización del poder capital cishetero blanco, eurocéntrico. Como desarrollan Montenegro et al. (2015), la investigación crítica se asume desde una perspectiva transdisciplinar que pretende problematizar el conocimiento establecido y las relaciones de poder y busca la construcción o emergencia de nuevas bases epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas. Así mismo, pretende generar propuestas de acción que sean reflexivas tanto en su forma de relación con el contexto, como sus implicaciones o efectos en lo local y en lo global. En este sentido, debe asumirse como un proceso lento, sostenido en el tiempo, donde las transformaciones en el contexto generen transformaciones en las personas (Fals Borda, 1999). Por lo tanto, comprendernos a nosotres, investigadores, como sujetos no neutrales ni descontextualizadas de la propia *investigación*.

Al hilo de esta última idea, me lleva a introducir la autoetnografía (Blanco, 2012; Chang, 2017), una de las metodologías de investigación que he empleado para acercarme al tema de investigación, la educación intercultural. Ésta me ha permitido y me permite, un análisis desde una posición situada que rompe con la lógica binaria de sujeto-objeto, la cual ofrece posibilidades de resignificación de nuestro pensar, sentir, ser y vivir a partir de narrativas contrahegemónicas y como acto de resistencia (Ashlee et al., 2017; El Jabary Amisnaou & El Mouali Samadi; 2022; El Mouali Samadi, 2021; Zhang-Yu & Zhang-Yim, 2021). En este sentido, para acercarme al estudio de la educación intercultural bajo los compromisos éticos y responsables de una investigación crítica y asumiendo el carácter fronterizo de mi conocimiento situado, este espacio de reflexividad investigadora (Montenegro et al., 2015) es crucial para que la propia investigación sea, a

su vez, una problematización, una contranarrativa, para con la producción epistemológica dominante.

Pero también me acerco al tema de investigación desde otros roles o posicionamientos (FIC, 2005) con la investigación-acción y la investigación basada en el diseño. En estos casos, los análisis se generan desde una colectividad concreta (grupo de investigación o grupo de estudio) y en un contexto de actividad específico (la colaboración escuela-universidad Shere Rom), con sus características particulares en tanto que espacio de actividad híbrido y fronterizo (Cole, 2006; Cole, 2016). Acercarnos a estas metodologías de investigación en el ámbito educativo, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y desde las asunciones éticas y políticas de la investigación crítica; nos permite atender y accionar transformaciones en las formas de enseñar-aprender comprometidas con la justicia racial, social y educativa. En tanto que metodologías orientadas al cambio (O'Neil, 2016), permiten crear e imaginar escenarios nuevos para resignificar la práctica (en cuanto al análisis se refiere) de transformación educativa y para con las personas implicadas.

Estos escenarios, como los posibilitados en Shere Rom, son sistemas de actividad abiertos sujetos a revisión, disrupción y contradicción (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). El diseño se basa en principios histórico-culturales sobre el aprendizaje y el desarrollo (Cole, 2016), de modo que permite reconocer el carácter histórico de las relaciones sociales (Montenegro & Pujol, 2003). Este diseño se configura como “una actividad re-mediadora” que sirve de “punto de partida para reimaginar cómo podría ser la enseñanza-aprendizaje” (Gutiérrez & Vossoughi, 2010, p.102), las cuales son orientadas hacia la equidad y, en consecuencia, hacia formas que puedan privilegiar las subjetividades y saberes de quienes son subalternizados por el pensamiento eurocentrado.

Pero, además, un análisis histórico-cultural crítico (Vossoughi & Gutiérrez, 2016) nos permite dar cuenta de cómo se reproducen las relaciones de poder en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en particular. En otras palabras, permite identificar y visibilizar las formas en las que la colonialidad del saber y del ser se reproducen. O, como lo proponen AICE (2021), a “brindar estrategias para analizar las estructuras de dominación perpetradas en la producción y transmisión del conocimiento eurocéntrico” y a “desarticular las relaciones de poder presentes en la escuela y bajo su estructura”. Es decir, propósitos para un proyecto intercultural crítico. En definitiva, estos principios sintetizados aquí han guiado el codiseño en estos años de Shere Rom.

4. ARTÍCULOS

La articulación de los textos

Los artículos no siguen su orden cronológico de redacción sino que se reorganizan en base al objetivo principal y los específicos desarrollados. De este modo, el primer artículo titulado “Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad” responde al ensayo autoetnográfico. Seguidamente, el artículo “Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño” corresponde al análisis histórico-cultural del desarrollo de cuatro años y medio de proyecto en educación primaria y secundaria. Este trabajo facilita una visión global de lo desarrollado para dar paso a una explicación más detenida de lo que sucedió el primer año en el que desarrollamos en el marco de la 5thD la incorporación de los Fondos de Identidad, que es el tercer artículo titulado “*Funds of Identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth*”. Por último, se presenta el trabajo llevado a cabo en educación infantil sobre la aproximación de los Fondos de Conocimiento bajo el título “Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los Fondos de Conocimiento”.

Resúmenes e ideas principales

Título: Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad
Autora: Cristina Zhang-Yu
Revista: Quaderns de Psicologia
Estado: Publicado
DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1793
Fecha de primer envío: 5 de febrero de 2021
Fecha de aceptación: 19 de abril de 2021
Fecha de publicación: 15 de diciembre de 2021
Datos de indexación: SCOPUS SJR (2020) Q4 Psychology (Miscellaneous)

Resumen:

En este ensayo autoetnográfico abordo el racismo institucional(izado) en educación, apelando a las tensiones y contradicciones de la interculturalidad o el modelo intercultural y su materialización en políticas y prácticas educativas. Para ello, sitúo la escritura desde mi subjetividad (Chang, 2007) explicitando este triple lugar que ocupó como investigadora, orientadora y como aprendiz *china*. Mediante un análisis constructivo-interpretativo (González Rey, 2009), dialogo con algunos trabajos de investigadoras, académicas y/o activistas y analizo un documento institucional representativo de la comunidad educativa de Catalunya.

El ensayo se organiza en cuatro apartados que recogen los temas centrales del texto: “la atención en el otro”, “su discurso y su lenguaje”, “su práctica” y “su lugar”. En el primer apartado tomo atención a los procesos de racialización y la construcción del sujeto *otro* en los espacios educativos para problematizar el sesgo eurocentrado invisibilizado en el diseño de prácticas interculturales. En el segundo apartado me adentro en el lenguaje, señalando la urgencia en disponer de nuevos conceptos que nos permitan transgredir los marcos actuales que orientan las nociones del modelo intercultural en educación. En el tercer apartado “su práctica” enlazo lo anterior con su materialización en propuestas prácticas y organizativas, en las formas de relación dentro de los espacios escolares y la corresponsabilización comunitaria. Por último, me centro en el lugar de teorización epistémica, dando cuenta de las presencias y ausencias en este lugar de privilegio como es la academia.

Esta contribución es un clamor a la construcción de un modelo que sea capaz de asumirse en transformación, con un compromiso que nos lleve a la denuncia conjunta de las estructuras que sostienen este sistema que excluye ciertos cuerpos y epistemes en los espacios educativos y académicos. A su vez, denota el camino que marca mi propio proceso de decolonización en la práctica investigadora y educadora.

Título: Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: una investigación basada en el diseño
Autoras: Cristina Zhang-Yu, Silvia Camps-Orfila, Sarai García-Díaz, José Luis Lalueza y Domitila Viñas-i-Rodríguez
Revista: Psicoperspectivas
Estado: Publicado
Fecha de primer envío: 1 de noviembre de 2021
Fecha de aceptación: 3 de enero de 2022
Fecha de publicación: 15 de marzo de 2022
Datos de indexación: SCOPUS SJR (2020) Q2 Social Sciences (Miscellaneous)

Resumen:

En el marco de la colaboración escuela-universidad entre l'Institut-Escola El Til·ler y el grupo de investigación DEHISI (UAB), se lleva desarrollando durante más de una década un proyecto basado en el modelo de la Fifth Dimension (Cole, 2006; 2016). En 2017, el centro de enseñanza infantil y primaria se convierte en uno que incorpora también enseñanza secundaria, convirtiéndose en el primer instituto público del barrio. Ante este cambio, el centro hace una demanda explícita al equipo de investigación de acompañamiento y asesoramiento a lo largo del proceso. En este artículo realizamos un análisis histórico-cultural de lo que ha sucedido a lo largo de cuatro años de colaboración (des del curso 2017-18 hasta el curso 2021-22) para analizar las tensiones, contradicciones y transformaciones habidas, atendiendo a los sistemas de dominación y relaciones de poder que operan.

Recurrimos a la información recogida en los documentos de diseño, informes de evaluación, actas de reuniones y diarios de campo. Este análisis documental se intercala con procesos de discusión grupal de análisis y construcción de sentido desde los diferentes roles que adoptamos (investigador e investigadoras-educadoras y directora del centro) y en base a las actividades desarrolladas. Consensuamos los diferentes análisis y volvemos sobre los ejes, a la vez que los ponemos en diálogo con el objetivo y las preguntas de investigación. Contamos con la conformidad y conocimiento de los propósitos investigadores tanto del centro y su equipo como de las personas tutoras legales del alumnado. Para asegurarnos el pleno conocimiento del propio alumnado, la explicación al respecto forma parte de la presentación de inicio escolar, momento en el que firman individualmente un consentimiento informado de participación y registro de audiovisual.

Observamos que la legitimación y negociación de los motivos y metas de las participantes han llevado a procesos de apropiación y agencia del proyecto e identificamos tensiones y contradicciones que son analizadas a la luz de las relaciones de poder en las escuelas.

Título: Funds of Identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth

Autoras: Cristina Zhang-Yu, Sarai García-Díaz, David Romero-García, José Luis Lalueza

Revista: Mind, Culture and Activity

Estado: Publicado

DOI: 10.1080/10749039.2020.1760300

Fecha de primer envío: 31 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2020

Fecha de publicación online: 13 de mayo de 2020

Fecha de publicación en monográfico: 28 de junio de 2021

Datos de indexación: SCOPUS SJR (2020) Q1 Cultural Studies; Social Science Citation Index – JCR (2020) Q3 Education & Educational Research.

Resumen:

Situado en el marco de la colaboración escuela-universidad desarrollada en el anterior artículo, en este trabajo presentamos el programa “¿Quién soy yo?”, una propuesta educativa llevada a cabo en el curso 2018-2019. En este programa empleamos el marco teórico-práctico de los Fondos de Conocimiento e Identidad para el diseño de las actividades desde una aproximación fenomenológica situada en la teoría de la subjetividad de González Rey (2016). En este trabajo nos ha interesado ahondar en el sentido subjetivo al construir y representar artefactos identitarios a través de la creación artística plástica, lingüística y/o teatral.

Dado el interés en hacer emerger estos espacios de diálogo y de legitimación de voces y vivencias de las jóvenes ante un sistema que tiende a imponer su agenda, reconstruimos tres eventos dialógicos (Bakhtin, 2000) que fueron analizados. La observación participante y los diarios de campo de las autoras nos llevaron a debates grupales inmersas en procesos de reflexividad. Así, los eventos pretenden reflejar momentos en los que, en el contexto de las actividades diseñadas, estudiantes y educadoras hablan sobre 1) experiencias de racismo, machismo y pobreza, 2) estrategias de resistencia ante violencias cotidianas en espacios educativos y 3) procesos de negociación y construcción de la propia identidad. En el inicio de curso explicamos al alumnado que el trabajo formaba parte de una investigación y firmaron un consentimiento informado.

Con este trabajo pretendemos hacer una doble contribución. Por un lado, en la visibilización de las experiencias vividas por estudiantes racializadas en nuestro sistema educativo con la voluntad de superar la mirada acrítica de la aproximación intercultural en nuestro territorio. Por otro lado, enriquecer el marco de los Fondos de Identidad y su materialización en una propuesta educativa basada en la creación artística, donde contenido y forma nos han posibilitado generar espacios de cuestionamiento y aprendizaje mutuo para con la normatividad hegemónica en los espacios educativos.

Título: Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento

Autoras: Cristina Zhang-Yu, Júlia Vendrell-Pleixats, Clàudia Barriga-Escrig y José Luis Lalueza

Revista: Athenea Digital

Estado: En revisión

Fecha de envío: 8 de abril de 2021

Datos de indexación: SCOPUS SJR (2020) Q3 Social Science (Miscellaneous); Emerging Sources Citation Index –JCR Q3 Social Sciences, Interdisciplinary.

Resumen:

Por último, en este texto escrito en coautoría con maestras del Instituto Escuela El Tiller presentamos nuestra experiencia basada en la aproximación de los Fondos de Conocimiento. Esta aproximación, surgida en Arizona en los años 80, es una puesta en valor de los saberes y prácticas familiares como forma de resistencia dentro de la cultura escolar dominante. A lo largo de dos cursos escolares, hemos llevado a cabo esta propuesta tomándola como una estrategia política, educativa y transformadora contextualizada, que nos permite trabajar simultáneamente desde el eje relacional (maestras-familias-aprendices-comunidad) y el eje curricular (contenidos y mirada) con una perspectiva antirracista explícita.

El objetivo de este trabajo es relatar e identificar los procesos de transformación y reflexividad que maestras e investigadoras han compartido durante el desarrollo del proyecto. De este modo, el objeto de análisis es nuestro grupo de estudio (Esteban-Guitart, Serra & Llopart, 2018), conformado por maestras de educación infantil e investigadoras-educadoras del grupo de investigación-acción. Analizamos el registro audio y textual (conversaciones entre familia-escuela, sesiones del grupo de estudio, diarios de campo y entrevistas) y en un segundo nivel de análisis, reconstruimos eventos dialógicos que muestran: toma de conciencia de situaciones de opresión por raza, clase y género; comprensión y legitimización de formas de crianza y cuidados familiares no hegemónicas y posicionamiento crítico ante propuestas educativas folclóricas. Contamos con el consentimiento informado de las familias participantes, a quienes explicamos que el trabajo formaba parte de una investigación. Por último, discutimos las aportaciones y limitaciones de este trabajo, así como sugerencias de continuidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

(...) students may also strive for decolonial modes of learning, not by understanding education as a personal tool for gaining access to power and whiteness, but rather a collective instrument of communal liberation and means to recognize the humanity of all people.

Zeus Leonardo & Michael Singh (2017, p.104)

El objetivo principal de esta tesis ha sido analizar las tensiones y contradicciones que han surgido al tratar de incorporar la interculturalidad crítica como una herramienta, camino y acción político-pedagógica para la decolonización de la práctica educativa. Por lo tanto, es un análisis de las implicaciones conceptuales, prácticas y metodológicas al tratar de generar un punto de inflexión en cómo se ha conceptualizado, investigado y materializado la educación intercultural en el contexto de Catalunya y, en particular, a partir de un análisis de cuatro años y medio de las transformaciones habidas en el proyecto Shere Rom. En este ir y venir entre lo local y lo global, en el diálogo entre la investigación, con el grupo de investigación y mi propio proceso de aprendizaje y decolonización, nos hemos centrado en la problematización del modelo intercultural catalán, la visibilización de cómo las relaciones de poder moldean los procesos de enseñanza-aprendizaje en contexto escolar y la identificación de algunas características del proyecto que nos ha permitido irrumpir levemente en los espacios escolares.

El desarrollo de esta investigación, de carácter longitudinal, situada en el contexto de la colaboración escuela-universidad, hace de ella un proceso con ciclos anuales de evaluación y análisis, con una atención cotidiana mediante seguimientos semanales o quincenales del proyecto. En este sentido, los objetivos de investigación sirven como punto de partida para continuar repensando sobre las diferentes dimensiones de Shere Rom. En las publicaciones abordamos el análisis del modelo intercultural catalán desde diferentes lugares de enunciación que tienen que ver con las metodologías empleadas: la autoetnografía, la investigación-acción y la investigación basada en el diseño. Así, se

ofrece en esta tesis un análisis situado en tanto que investigadora en formación, un análisis histórico-cultural de un proyecto abordando procesos de transformación sostenidos en el tiempo, una atención a eventos dialógicos que suceden en dicho proyecto y un análisis de procesos de transformación en un grupo de estudio entre investigadoras y maestras.

A partir de esta trayectoria, y atendiendo a los objetivos planteados en esta tesis, desarrollaré a continuación las ideas principales de esta investigación. En el primer subapartado “Problematizando el modelo intercultural catalán” atenderé al objetivo específico 1 (identificar las tensiones y contradicciones del modelo intercultural catalán a partir de su materialización en políticas y prácticas educativas). Después, en “Lo que hemos aprendido en Shere Rom”, daré respuesta al objetivo específico 2 (identificar qué contradicciones y posibilidades de transformación crítica pueden darse en el desarrollo de propuestas educativas desde una perspectiva intercultural crítica dentro del sistema). Por último, cerraré este manuscrito con “Un nuevo ciclo”, donde aportaré unas reflexiones finales al respecto del propósito principal, las limitaciones de esta investigación, así como futuras líneas de continuidad.

Problematizando el modelo intercultural catalán

En las diferentes publicaciones subyace la noción de interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2010), la cual posibilita un análisis del modelo dominante e institucionalizado de la interculturalidad en el ámbito educativo, permitiendo desgranar sus contradicciones y sus limitaciones para los propósitos institucionales de inclusión educativa. Desde principios de siglo ya surgieron diferentes análisis señalando las limitaciones discursivas, políticas y prácticas del modelo intercultural en Catalunya (Akarri & Ferrer, 2000; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Besalú, 2010; Garreta-Bochaca, 2004; Paludàrias, 1998; Vila, 2002). No obstante, el ejercicio que trato de accionar en esta tesis al realizar un análisis decolonial, me ha posibilitado apuntalar a estas cuestiones situándome desde una exterioridad que permite ubicar el modelo intercultural catalán en el seno de un interculturalismo europeo, sostenido discursivamente y a través de sus políticas y prácticas eurocentradas. En otras palabras, comprender que esta idea de interculturalismo se ha dado desde una parcialidad epistemológica concreta, la cual ha pretendido ser universalizada, llegando su expansión a diferentes territorios y latitudes. De este modo, parece interesante nombrar la

interculturalidad no como un modelo universal sino como funcional (Walsh 2010) al sistema, o a las instituciones educativas y órganos estatales.

Este análisis es el que he tratado de plasmar en el ensayo autoetnográfico al nombrar la interculturalidad como expresión de racismo institucional. Este concepto fue nombrado por primera vez en el libro *Black Power: The Politics of Liberation* de Stokely Carmichael y Charles V. Hamilton (1967), aludiendo precisamente a esa forma de racismo que opera a través de las leyes, normas, documentos y prácticas de las instituciones. Ésta, de algún modo cuesta más de identificar y nombrar dado que dista de la noción de racismo situada como un problema de individuos, la cual es hoy en día la más aceptada socialmente. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, no se trata de buscar la aceptación social, sino de procurar un análisis que nos permita identificar esos mecanismos por los que la matriz colonial del poder y del ser (Restrepo & Rojas, 2010) se manifiestan en el sistema educativo: sus leyes, normas, documentos y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de las siguientes publicaciones escritas en coautoría, el análisis del modelo intercultural catalán lo llevamos a cabo en el contexto de actividad de Shere Rom. En el análisis histórico-cultural del proyecto, nos referimos a la violencia que se reproduce en las escuelas, o como se refiere Flavia Terigi (2014), a las prácticas expulsoras del sistema educativa que ocurren dentro de ella antes de irse. Mencionamos que esta hostilidad es sostenida tanto por las propias políticas educativas, como en las manifestaciones más cotidianas y educativas dentro los espacios escolares (segunda publicación), como por ejemplo en los procesos de racialización en la enseñanza-aprendizaje (tercera publicación) y en el diseño de actividades educativas (cuarta publicación).

Una de las tensiones sostenidas en este análisis tiene que ver con el diálogo con las formas dominantes de pensar, escribir y producir conocimiento. De manera explícita, en la primera publicación señalo que tenemos que cambiar intencionadamente el lenguaje, si queremos analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a cómo los sistemas de opresión se materializan en estos. No obstante, este cambio requiere de procesos reflexivos profundos si no queremos caer en una simple modernización (Echeita Sarrionandia, 2013), la cual conllevaría a perpetuar las mismas prácticas asimilacionistas y segregacionistas en formas más veladas. En “Políticas y prácticas interculturales en Catalunya” recojo algunos ejemplos. Uno de ellos sería la propuesta segregadora de las escuelas puente de 1978 y su intento de reaparecer en 2006 con los denominados espacios transitorios. Otro ejemplo es la propuesta de los TAE surgidos en 1999 como aulas segregadas en el propio centro educativo y su renovación en las aulas de acogida a partir de 2004. Pero también hay continuidades hasta el día de hoy en otros aspectos: como la percepción de que esta cuestión es relevante sólo para un sector de la

población o tratar de generar preguntas e investigaciones alrededor de los individuos sin atender a las dimensiones políticas, sociales y económicas.

Podríamos detenernos en desarrollar y analizar la historicidad de varias aristas de las políticas en interculturalidad en Catalunya, pero se escaparían del foco en este acotado espacio de la tesis. Sin embargo, es relevante mencionarlo dado que estas propuestas, políticas y formas de entender la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas, son las que guían las prácticas educativas y, en consecuencia, determinan las experiencias de aprendizaje de alumnado. En otras palabras, nos permite entender que las decisiones tomadas en el seno de la práctica educativa en las instituciones no son exentas de este marco político, social y económico de Catalunya. Por lo tanto, invisibilizar estas estructuras o despolitizar la práctica educativa es sostener este modelo como el normativo, el universal. Y, a su vez, sostiene y valida las violencias ejercidas por las instituciones educativas hacia la población migrada, racializada y/o gitana. En palabras de Angela N. Booker, Shirin Vossoughi & Paula Hooper (2014, p.915): “Where knowledge is depoliticized and deficit organizes the practices around learning, dehumanization is likely to occur through the reduction of what is seen to what is missing”. Sin embargo, para detectar y comprender estas violencias como prácticas historizadas y arraigadas en el sistema, se hace necesaria esa corresponsabilización de la que mencionamos en las dos últimas publicaciones. Sin una concientización desde nuestros lugares como investigadorxs, educadorxs o profesionales de la educación en general, difícilmente podremos ahondar en la comprensión de cómo estas violencias se expresan ni qué impacto generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo que hemos aprendido en Shere Rom

Analizar las contradicciones y las posibilidades de transformación crítica en el contexto de actividad de Shere Rom ha sido valioso por las oportunidades que nos ha ofrecido en analizar las tensiones y contradicciones del modelo intercultural catalán. Pero también, por la posibilidad en introducir propuestas de transformación en el seno del sistema educativo. Propuestas, que requieren de negociaciones interinstitucionales entre escuela-universidad y para con la multiplicidad de motivos y metas de los diferentes grupos participantes: alumnado y equipo educativo del centro, estudiantes de la universidad y equipo de investigación. En estos espacios, tanto los generados en los proyectos *Trovadores* e *Identit.art* basados, en la 5thD y el marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad; como el proyecto llevado a cabo a partir de la aproximación de los

Fondos de Conocimiento, identificamos algunos elementos de este sistema de actividad que han facilitado estas transformaciones. Algunas de ellas son históricas a la trayectoria de Shere Rom (Lalueza et al., 2020) mientras que otras son nuevas a raíz de convertirse en una colaboración escuela-universidad.

Las propias características del modelo de la 5thD (Cole, 2006; 2016) en tanto que sistema de actividad abierto, nos permite tener procesos reflexivos continuados sobre la práctica educativa y oportunidades para transformarla (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). En este sistema de actividad, la investigación basada en el diseño nos lleva a una constante atención y análisis entre lo micro y lo macro, lo local y lo global; de modo que podemos atender a lo que ocurre en el camino hacia la decolonización y las tensiones y contradicciones que emergen constantemente. El propósito en esta tesis para comprender la interculturalidad como proyecto político-pedagógico liberador hacia la decolonización en educación, es siquiera una humilde contribución inicial, a partir de una reflexión sobre nuestro trabajo concreto. En este sentido, las tensiones relativas a las limitaciones institucionales (tanto del instituto-escuela como de la propia universidad) o a las reflexiones en torno a si nos encamina hacia ese propósito o bien contribuye a mantener el *status quo* como una forma de modernización, han reaparecido constantemente, provocando procesos de reflexividad. Seguramente, en nuestro trabajo hayamos contribuido en ambas direcciones: “(...) although ultimately new systems are necessary, alternatives articulated from within modernity’s frames will tend to reproduce it” (de Oliveira Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt, 2015, p.28).

La incorporación gradual de los diferentes agentes en el codiseño de las actividades en Identit.art ha conllevado, como comentamos en la segunda publicación, una mayor toma de sentido para el profesorado por un lado y para los estudiantes universitarias por otro. La democratización en el proceso de investigación es pertinente en este tipo de investigación. En este trabajo hemos empezado a dar esos pasos, pero también es importante tomar consciencia de que también pueden darse relaciones de poder y decisión jerarquizadas (Bang & Vossoughi, 2016). De hecho, es posible entender algunas tensiones y contradicciones desde, precisamente, estas jerarquizaciones en la toma de decisiones.

En el caso de la experiencia basada en los Fondos de Conocimiento, el codiseño ha involucrado a maestras, investigadoras y familias. Esta invitación a formar parte activa en las actividades es sugerente tanto para continuar democratizando este espacio de creación y reflexión donde las familias pueden compartir sus cosmovisiones y saberes, sino también para establecer lazos de confianza entre maestras y familias. No obstante, estas formas de relación requieren de ejercicios de concientización para evitar, como

mencionamos en el análisis realizado, la culturalización de los Fondos de Conocimiento o, en otras palabras, *colonizar el conocimiento* (Hughes & Greenhough, 2006) en el diseño de actividades. En este caso, los procesos de negociación y codiseño se dan entre adultas, pero desde una relación escuela-familia, lo que difiere de los retos que emergen en el caso anterior, pero que, sin embargo, presenta sus propios retos a continuar trabajando.

Esta investigación ha sido participativa en diferentes niveles, espacios y alcances. En Identit.art, los espacios de decisión respecto a las líneas generales de la propuesta hemos participado investigadoras, equipo directivo y educativo del centro. En el proceso de diseño, las investigadoras iniciamos la propuesta que es discutida y negociada con el profesorado. En los dos últimos cursos escolares el estudiantado universitario ha participado activamente en el diseño de actividades. Además, en secundaria estas actividades han ofrecido espacios de decisión colectiva con el propio alumnado respecto a las temáticas que querían abordar, así como el medio artístico que querían usar para elaborar un proyecto.

En cuanto a la participación en el análisis de la investigación, esta ha sido realizada principalmente por el equipo de investigación a partir de las sesiones de evaluación conjuntas. Tras darnos cuenta de ello al escribir la primera publicación (la tercera en esta tesis), decidimos poder involucrar más a la escuela en este proceso. Si bien los tiempos no siempre acompañan, logramos acercarnos un poco más a ese pensar colectivo ajustándonos a las posibilidades reales en el transcurso del curso escolar. En el segundo artículo contamos con la lectura y comentarios de la directora del centro, mientras que, en el último trabajo, el proceso de revisión del texto involucró a todas las maestras que participaron en el grupo de estudio. En este segundo caso, la experiencia de redacción, revisión conjunta y discusión sobre el propio texto en el grupo de estudio fue muy importante para la propia investigación. Nuestro propósito era analizar los procesos de cambio en el propio grupo de estudio, entendida como una comunidad de práctica (Esteban-Guitart et al., 2018) donde compartir y construir significados entre profesoras e investigadoras. En este sentido, poder reflexionar conjuntamente sobre el propio análisis de la investigación reflejado en el texto, nos permitió reflexionar sobre el sentido del proyecto en sí, del grupo de estudio y tomar conciencia de los aprendizajes y cambios a lo largo de dos años. En este caso, atendiendo al sesgo eurocentrado que guía el diseño de actividades. En otras palabras, dando cuenta de las tensiones del modelo intercultural catalán en la propia práctica educativa.

Como explican Megan Bang & Shirin Vossoughi (2016, p.182): “it is not only the act of codesigning that matters, but the conceptual lenses, forms of relationality and professional vision developed in these processes that allow participants to see and move in new ways”. Por lo tanto, conformar grupos de estudio o espacios de análisis donde las diferentes agentes puedan compartir reflexiones y construir significados conjuntamente sobre las implicaciones pedagógicas, qué funciona y qué no, es pertinente para este tipo de investigación. Es decir, que los procesos de evaluación de lo desarrollado deberían llevarnos a nuevas preguntas de investigación que, en este proceso cíclico, nos lleven a pensar conjuntamente cómo podemos mejorar y (re)imaginar la práctica educativa dentro del sistema educativo. Respecto a esta última cuestión podemos compartir algunas reflexiones a raíz de nuestra experiencia en Identit.art.

El marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad nos ha permitido empezar a explorar el potencial semiótico que ofrece la creación artística, individual y colectiva de proyectos o artefactos identitarios (Subero et al., 2018). Tanto como artefacto semiótico para con los procesos de aprendizaje colaborativo entre alumnado del centro educativo y estudiantes universitarias, como semiótica para diversificar las formas en las que construimos significado. Es decir, propiciando guías pedagógicas para que exploren formas de comunicarse a través de recursos audiovisuales, teatrales, pictóricos, entre otros. En el tercer trabajo donde analizamos eventos dialógicos, mostramos esas oportunidades de resignificación entre educadoras y estudiantes del centro. Como explicamos en la publicación (Zhang-Yu et al., 2021, p.12):

(...) we need to understand these events, narrations and self-reflections situated within the educational institution and in relation with adults. Therefore, we don't seek to understand nor define how they construct their identities in terms of tendencies or absolutes, but rather seek to go further and try to imagine which practices might question the hegemonic narratives and foster racialized and minoritized youth's narratives.

En el contexto de una actividad compartida, es importante que existan estos procesos dialógicos que permiten construir significados compartidos con el alumnado. De este modo, posibilita la construcción de un espacio donde poder visibilizar y problematizar conjuntamente cómo los sistemas de opresión afectan a sus vidas cotidianas. A veces, estas conversaciones permiten nombrar el racismo, clasismo, lgtbifobia, capacitismo, etc., mientras que otras conversaciones llevan a poder plasmar sus reflexiones construyendo artefactos identitarios artísticos. Las posibilidades de que vayan encaminadas hacia una u otra dirección han dependido del tipo de actividad y los

objetivos de esta. Al trabajar con proyectos trimestrales o semestrales, algunas actividades se han diseñado para conocer o introducir temas a debatir o reflexionar, mientras que otras han pretendido acompañar el propio proceso de creación. En todas ellas, hemos podido dar cuenta tanto de la importancia como de las dificultades que conllevan una escucha y legitimación auténticas con el alumnado. Los procesos de negociación en estos casos están teñidos por una relación joven-adulta, estudiante-educadorx, dentro del espacio escolar, que plantea retos interesantes a continuar desentramando. Es sugerente, entonces, volver a un análisis de eventos para atender a cómo se dan las interacciones en los procesos de enseñanza aprendizaje (Booker, Hooper & Vossoughi, 2014).

Los análisis llevados a cabo en nuestro trabajo, contextualizados en Shere Rom, nos arrojan algunas reflexiones en torno a cómo podrían darse estas experiencias en el seno del contexto escolar. En nuestro trabajo otorgamos importancia en generar espacios de enseñanza-aprendizaje escolar que pongan en valor y dignifiquen la experiencia del alumnado subalternizado. Sin embargo, introducir propuestas críticas y decoloniales en las instituciones genera contradicciones constantes respecto a sus posibilidades de transformación, así como al sentido de este al situarnos en el seno de unas instituciones que son históricamente arraigadas en el sistema mundo-moderno colonial, neoliberal, patriarcal y heteronormativo. Por lo tanto, es importante asumir la indeterminación al accionar un proyecto político-pedagógico decolonial (de Oliveira Andreotti et al., 2015). Por otro lado, democratizar las formas en las que enseñamos y aprendemos a partir de espacios de coconstrucción de significados o de codiseño de las actividades, permiten descentralizar las asunciones hegemónicas de la enseñanza-aprendizaje presentadas como universales. Pero es importante preguntarse cómo se dan estas formas de participación y colaboración, cuáles son las diferentes conceptualizaciones de la educación y la enseñanza-aprendizaje y cómo se reproducen o cómo se toman en consideración las relaciones de poder en el propio desarrollo de las mismas.

Por último, una de las cuestiones más importantes aprendidas en Shere Rom es la importancia en sostener, reflexionar y analizar estos cambios a lo largo del tiempo. Aquí nos basamos en un análisis de los últimos cuatro años, los cuales han sido posibles gracias a la propia trayectoria del grupo de investigación en el desarrollo de Shere Rom des de 1998 y, en el caso de esta investigación, la colaboración con el centro des de 2007 (Laluzza et al., 2020). Los cambios en los últimos años no hubieran sido posibles sin la confianza que ya existía entre escuela y grupo de investigación, así como entre algunos

miembros del equipo de investigación y el propio alumnado del centro. Tomar conciencia de esta dimensión ecológica y sistémica de nuestro trabajo es poner en valor el compromiso comunitario, social y político de la tarea investigadora. En consecuencia, en dar cuenta de la importancia y valor que tienen cada una de las reuniones y momentos de reflexión, aprendizaje, avances y pérdidas conjuntas a lo largo de estos años, así como la importancia en que los procesos de concientización transformen no sólo la práctica sino también a las personas (Fals Borda, 1999; FIC, 2005; Freire, 1969/1983; Montenegro et al., 2015; De Oliveira Andreotti, 2015). En palabras de Booker, Hooper & Vossoughi (2014, p.920):

Where new social and political visions are made explicit, research on deepening conceptual understanding and expertise also takes shape differently: intellectual activity is understood as embedded in social relations; those social relations can either reproduce or reimagine and transform the hierarchies (raced, classed, gendered, aged, nationalized, etc.) and forms of competition that uphold the status quo.

Hacia un nuevo ciclo

Habiendo dicho lo anterior, no queda duda que lo que viene ahora es continuar. El cómo y el hacia dónde, es lo que quiera ocupar en estas últimas páginas de este manuscrito. Las aportaciones que compartiré a continuación son propuestas de investigación para continuar profundizando, en concreto, en el contexto de nuestra colaboración escuela-universidad Shere Rom. Por lo tanto, implicaciones teóricas, prácticas y metodológicas para continuar profundizando en la comprensión sobre las contradicciones, posibilidades y potencialidades en (re)imaginar la práctica educativa en el seno de las instituciones educativas. Estas propuestas emergen tanto de los análisis y aprendizajes que ya he narrado, como de las limitaciones de la propia investigación.

Por ejemplo, en esta tesis el foco en la concientización y problematización de la interculturalidad y sus políticas y prácticas ha ocupado gran parte del trabajo. Es decir, a la construcción de un lugar de pensamiento crítico y decolonial. En las diferentes publicaciones hemos prestado atención a cómo generar esos espacios para con el profesorado, el alumnado y en el propio lugar de la investigación académica. A pesar de la relevancia de ésta, la sensación de la *dicotómica confrontación* de la que mencionaba en la presentación reaparece:

Cómo me hubiera gustado no tener que hablar de la blanquitud ni del racismo institucional en esta tesis, ni en cualquiera de las publicaciones.

Al hacerlo, me encuentro dialogando con una estructura, un sistema-mundo insostenible al cual no quiero ni contribuir ni convencer de nada. Le he dado demasiado espacio. Ya ha ocupado mucho espacio en mi trayectoria vital, ¿y ahora le vuelvo a dar más?

Pero no he encontrado otra manera para poder avanzar y salir de esta dicotómica confrontación. No he sabido cómo hacerlo. Bueno, creo que a veces sí lo consigo.

Un ciclo infinito de hacerlo peor, hacerlo mejor.

De algún modo, al centrarnos primordialmente en esta cuestión, por un lado, hemos descuidado el espacio para analizar y poner en valor el tipo de relaciones que buscamos construir. Por ejemplo, prestando atención al espacio de aprendizaje posibilitado en Identit.art, donde tratamos de promover relaciones y situaciones de enseñanza-aprendizaje más sostenibles, respetuosas y dignas para el alumnado migrado, racializado y/o gitano. Como avanzaba en el subapartado anterior, y de igual manera discutido en la segunda publicación, toma sentido volver a un análisis de eventos que nos permita parar y reflexionar sobre estos momentos que hemos logrado construir en el seno de la escuela.

Además, las transformaciones en Identit.art nos posibilitan nuevos escenarios en los que explorar esta cuestión. En el presente curso escolar, unos grupos están trabajando la construcción de artefactos identitarios artísticos vinculadas al contenido curricular de historia, mientras que otros se vinculan a procesos reflexivos respecto la propia trayectoria educativa (transición etapa primaria-secundaria y futuros posibles). Estas oportunidades nos permitirían prestar atención a qué particularidades del sistema de actividad de Identit.art y del propio diseño (Gutiérrez & Vossoughi, 2010), nos permiten (re)imaginar la práctica de enseñar-aprender.

En este sentido, es necesario establecer ciclos de investigación para recuperar espacios de análisis y reflexión que nos inviten a formular nuevas preguntas relacionadas con la colaboración escuela-universidad. Pero también, buscar maneras para democratizar el proceso de investigación (Bang & Vossoughi, 2016; FIC, 2005). Una posibilidad para hacerlo sería recuperar la involucración de la comunidad educativa del barrio, priorizando, visibilizando y poniendo en valor, aquellas formas de pedagogía decolonial que existen en los márgenes de las instituciones escolares (Bang & Vossoughi, 2016, Walsh, 2007): en los barrios, en sus calles y otras formas de organización social como los movimientos sociales o las asociaciones.

Por otro lado, en relación con el proyecto basado en la aproximación de los Fondos de Conocimiento, también nos hemos centrado en los procesos de concientización en el grupo de estudio. Sin embargo, sería interesante, por ejemplo, analizar cómo se dan los procesos de codiseño al incorporar a las propias familias en el grupo de estudio. A pesar de que las dos líneas de acción de Shere Rom han conllevado a formas de colaboración diferentes, resulta interesante poder nutrir una con la otra. Es decir, incorporar los aprendizajes relativos al diseño de actividades desde una perspectiva crítica y decolonial en el grupo de estudio en la etapa de infantil, así como incorporar lo que hemos aprendido al colaborar con el grupo de maestras en este proyecto para con el trabajo y codiseño en Identit.art. Así, nuevas preguntas y objetivos de investigación podrían emerger.

De la misma manera en la que se ha dado esta tesis, construida en el propio camino de la investigación, podemos proyectar futuros posibles, pero lo que vendrá lo iremos descubriendo en la medida en que lo construyamos conjuntamente, asumiendo que la interculturalidad crítica, como proyecto político-pedagógico para la decolonización en educación, implica procesos profundos de reflexión en relación a cómo investigamos: nuestras asunciones sobre la enseñanza-aprendizaje, qué lenguaje nos posibilita nuevas formas de entender y comprender la pluriversalidad y qué lenguaje nos constriñe, cómo lidiar con las tensiones y contradicciones dentro del propio sistema educativo, en el seno del sistema-mundo colonial. Es decir, reflexiones que implican, como escriben de Oliveira Andreotti et al. (2015):

(...) sitting with a system in decline, learning from its history, offering palliative care, seeing oneself in that which is dying, attending to the integrity of the process, dealing with tantrums, incontinence, anger and hopelessness, 'cleaning up', and clearing the space for something new. This is unlikely to be a glamorous process; it will entail many frustrations, an uncertain timeline, and unforeseeable outcomes without guarantees.

6. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

(...) students may also strive for decolonial modes of learning, not by understanding education as a personal tool for gaining access to power and whiteness, but rather a collective instrument of communal liberation and means to recognize the humanity of all people.

Zeus Leonardo & Michael Singh (2017, p.104)

In this dissertation, the principal aim has been to analyze the tensions and contradictions that have arisen when trying to incorporate critical interculturality as a political-pedagogical proposal, path, and action for the decolonization of educational practice. Therefore, it is an analysis of the conceptual, practical, and methodological implications in trying to generate a turning point in how intercultural education has been conceptualized, researched and materialized in the context of Catalonia and, in particular, from a four-and-a-half-year analysis of the transformations that have taken place in the Shere Rom project. In this back and forth between the local and the global, in the dialogue between the research with the team group and my own learning and decolonization processes, we have focused on the problematization of the Catalan intercultural model, the visibilization of how power relations shape the teaching-learning processes in school context and the identification of some features of the project that has allowed us to break slightly into the school spaces.

The undertaking of this research, of a longitudinal nature, situated in the context of school-university collaboration, makes it a process with annual cycles of evaluation and analysis, with a daily attention through weekly or biweekly follow-ups of the project. In this sense, the research aims serve as a starting point to continue rethinking the different dimensions of Shere Rom. In the publications we approach the analysis of the Catalan intercultural model from different places of enunciation regarding the methodologies employed: autoethnography, action-research and design-based research. Thus, this work

offers a situated analysis as a researcher in training, a historical-cultural analysis of a project addressing transformation processes sustained over time, an attention to dialogic events that arise in this project and an analysis of transformation processes in a study group between researchers and teachers.

Based on this path and attending to the objectives set out in this doctoral dissertation, I will develop as follows the main ideas of this research. In the first subsection "Problematizing the Catalan intercultural model" I will address the specific objective 1 (to identify the tensions and contradictions of the Catalan intercultural model from its materialization in educational policies and practices). Then, in "What we have learned in Shere Rom", I will respond to specific objective 2 (to identify what contradictions and possibilities of critical transformation can arise in the development of educational proposals from a critical intercultural perspective within the system). Finally, I will close this manuscript with "A new cycle", where I will provide some final reflections regarding the main purpose, the limitations of this research as well as future lines of continuity.

Problematizing Catalan intercultural model

Underlying the different publications is the notion of critical interculturality proposed by Walsh (2010), which enables an analysis of the dominant and institutionalized model of interculturality in the educational field, making it possible to unravel its contradictions and limitations for the institutional purposes of educational inclusion. Since the beginning of the century, different analyses have already emerged pointing out the discursive, political, and practical limitations of the intercultural model in Catalonia (Akarri & Ferrer, 2000; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Besalú, 2010; Garreta-Bochaca, 2004; Palaudàrias, 1998; Vila, 2002). However, the attempt in this dissertation by carrying out a decolonial analysis, has enabled me to underpin these questions by situating myself from an exteriority that allows me to locate the Catalan intercultural model within a European interculturalism, sustained discursively and through its Eurocentric policies and practices. In other words, to understand that this idea of interculturalism has been given from a concrete epistemological partiality, which has pretended to be universalized, reaching its expansion to different territories and latitudes. Thus, it seems interesting to name interculturality not as a universal model but as functional (Walsh 2010) to the system, or to educational institutions and State bodies.

Such analysis is one I have tried to capture in the autoethnographic essay by naming interculturality as an expression of institutional racism. This concept was first mentioned in the book "Black Power: The Politics of Liberation" by Kwame Ture and Charles V.

Hamilton (1967/1992). Hamilton (1967/1992), referring precisely to that form of racism that operates through the laws, norms, documents, and practices of institutions. This is somewhat more difficult to identify and name, given that it is far from the notion of racism as a problem of individuals, which is today the most socially accepted. However, in the case at hand, it is not about seeking social acceptance, but to seek an analysis that allows us to identify those mechanisms by which the colonial pattern of power and being (Restrepo & Rojas, 2010) are manifested in the educational system: through its laws, norms, documents, and teaching-learning practices.

For the following co-authored publications, the analysis of the Catalan intercultural model is carried out in the context of Shere Rom's activity. In the historical-cultural analysis of the project, we refer to the violence that is reproduced in schools, or as Flavia Terigi (2014) refers, to the expelling practices of the educational system that occur within it before leaving. We mention that this hostility is sustained both by the educational policies themselves, as well as in the most every day and educational manifestations within school spaces (second publication), as for example in the processes of racialization in teaching-learning (third publication) and in the design of educational activities (fourth publication).

One of the tensions sustained in this analysis has to do with the dialogue with the dominant ways of thinking, writing, and producing knowledge. Explicitly, in the first publication I point out that we have to intentionally change the language, if we want to analyze the teaching-learning processes attending to how the systems of oppression are materialized in them. However, this change requires deep reflective processes if we do not want to fall into a simple modernization (Echeita Sarrionandia, 2013), which would lead to perpetuate the same assimilationist and segregationist practices in more veiled forms. In "Intercultural policies and practices in Catalonia" I gather some examples. One of them would be the segregationist proposal of the bridge schools of 1978 and its attempt to reappear in 2006 with the so-called transitional spaces. Another example is the proposal of the TAE that emerged in 1999 as segregated classrooms in the school itself and its renewal in the reception classrooms from 2004. But there are also continuities to this day in other aspects: such as the perception that this issue is relevant only for a sector of the population or trying to generate questions and research around individuals without attending to the political, social, and economic dimensions.

We could slow down to develop and analyze the historicity of several aspects of intercultural policies in Catalonia, but they would escape the focus of this limited space of this dissertation. However, it is relevant to mention it since these proposals, policies

and ways of understanding teaching-learning in educational institutions are the ones that guide educational practices and, consequently, determine students' learning experiences. In other words, it allows us to understand that the decisions taken within the educational practice in the institutions are not exempt from this political, social and economic framework of Catalonia. Therefore, to make these structures invisible or depoliticize educational practice is to sustain this model as the normative, the universal one. And, in turn, it sustains and validates the violence exercised by educational institutions towards the migrant, racialized and/or gypsy population. In words of Angela N. Booker, Shirin Vossoughi & Paula Hooper (2014, p.915): "Where knowledge is depoliticized and deficit organizes the practices around learning, dehumanization is likely to occur through the reduction of what is seen to what is missing". However, in order to detect and understand this violence as practices historicized and rooted in the system, the co-responsibility mentioned in the last two publications is necessary. Without awareness from our places as researchers, educators or education professionals in general, we will hardly be able to deepen our understanding of how these violences are expressed and what impact they generate in the teaching-learning processes.

What we have learned in Shere Rom

Analyzing the contradictions and the possibilities of critical transformation in the context of Shere Rom's activity has been valuable for the opportunities it has offered us to analyze the tensions and contradictions of the Catalan intercultural model. But also, for the possibility of introducing transformation possibilities within the educational system. Such proposals require interinstitutional negotiations between school-university and for the multiplicity of motives and goals of the different participating groups: students and educational team of the center, students of the university and research team. In these spaces, both those generated in *Trovadors* and *Identit.art* projects, based on the 5thD and the theoretical-practical framework of the Identity Funds; as well as the project carried out from the Funds of Knowledge approach, we identified some elements of this system of activity that have facilitated these transformations. Some of them are historical to Shere Rom's trajectory (Lalueza et al., 2020) while others are new because of becoming a school-university collaboration.

The own features of the 5thD model (Cole, 2006; 2016) as an open activity system, allows us to have ongoing reflective processes on educational practice and opportunities to transform it (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). In this system of activity, design-based research leads us to a constant attention and analysis between the micro and the macro,

the local and the global; so that we can attend to what happens on the journey towards decolonization and the tensions and contradictions that constantly emerge. The purpose in this work to understand interculturality as a liberating political-pedagogical project towards decolonization in education, is even a humble initial contribution, starting from a reflection on our concrete work. In this sense, the tensions related to the institutional limitations (both institute-school and of the university itself) or to the reflections on whether it leads us towards this purpose or contributes to maintaining the status quo as a form of modernization, have constantly reappeared, provoking processes of reflexivity. Most probably, in our work we have contributed to both directions: "(...) although ultimately new systems are necessary, alternatives articulated from within modernity's frames will tend to reproduce it" (de Oliveira Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt, 2015, p.28).

The gradual incorporation of the different agents in the codesign of the activities in Identit.art has entailed, as we discussed in the second publication, a greater sense-making for the faculty on the one hand and for the university students on the other. Democratization in the research process is relevant in this type of research. In this work we have started to take such steps, but it is also important to become aware of also hierarchical power and decision-making relations can be present (Bang & Vossoughi, 2016). In fact, it is possible to understand some tensions and contradictions from, precisely, these hierarchizations in decision making.

In the case of the experience based on the Funds of Knowledge, the codesign has involved teachers, researchers, and families. This invitation to take an active part in the activities is suggestive not only to continue democratizing this space for creation and reflection where families can share their worldviews and knowledge, but also to establish bonds of trust between teachers and families. However, these forms of relationship require awareness-raising exercises to avoid, as mentioned in the analysis, the culturalization of the Funds of Knowledge or, in other words, the *colonization of knowledge* (Hughes & Greenhough, 2006) in the design of activities. In this case, the negotiation and codesign processes take place between adults, but from a school-family relationship, which differs from the challenges that emerge in the previous case, but nevertheless presents its own challenges to continue working on.

This research has been participatory at different levels, spaces, and scopes. In Identit.art, the decision spaces regarding the general lines of the proposal have involved researchers, management, and educational team of the center. In the design process, the researchers initiated the proposal, which was discussed and negotiated with the teaching faculty.

Over the last two school years, undergraduate students have actively participated in the design of activities. In addition, in secondary school these activities have offered spaces for collective decision making with the students themselves regarding the topics they wanted to address, as well as the artistic technique they wanted to use to elaborate a project.

As for the participation in the analysis of the research, this has been mainly carried out by the research team from the joint evaluation sessions. After realizing this when writing the first publication (the third in this thesis), we decided to have more involvement of the school in this process. Although the timing is not always suitable, we managed to get a little closer to this collective thinking by adjusting to the real possibilities during the school year. In the second article we had the reading and observations of the school principal, while in the last work, the process of revising the text involved all the teachers who participated in the study group. In this second case, the experience of writing, joint revision, and discussion of the text itself in the study group was very important for the research itself. Our purpose was to analyze the processes of change in the study group itself, understood as a community of practice (Esteban-Guitart et al., 2018) in which to share and construct meanings among teachers and researchers. In this sense, being able to reflect together on our own analysis of the research reflected in the text, made it possible for us to reflect on the meaning of the project itself, of the study group and to become aware of the learning and changes over two years. In this case, addressing the Eurocentric bias that guides the design of activities. In other words, by considering the tensions of the Catalan intercultural model in the educational practice itself.

As Megan Bang & Shirin Vossoughi (2016, p.182) explain: "it is not only the act of codesigning that matters, but the conceptual lenses, forms of relationality and professional vision developed in these processes that allow participants to see and move in new ways". Therefore, establishing study groups or analysis spaces where the different agents can share reflections and build meanings together on the pedagogical implications, what works and what does not, is relevant for this sort of research. In other words, the evaluation processes of what has been developed should lead us to new research questions that, in this cyclical process, lead us to think together about how we can improve and (re)imagine educational practice within the educational system. Regarding this last question we can share some reflections as a result of our experience in *Identit.art*.

The theoretical-practical framework of Funds of Identity has allowed us to start exploring the semiotic potential offered by the artistic, individual, and collective creation of projects or identity artifacts (Subero et al., 2018). Both as a semiotic artifact for collaborative learning processes between students of the educational center and

undergraduate students, as well as semiotics to diversify the ways in which we construct meaning. That is, providing pedagogical guides for them to explore ways of communicating through audiovisual, theatrical, pictorial resources, among others. In the third paper where we analyze dialogic events, we show these opportunities for resignification between educators and students. As we explained in the publication (Zhang-Yu et al., 2021, p.12):

(...) we need to understand these events, narrations and self-reflections situated within the educational institution and in relation with adults. Therefore, we don't seek to understand nor define how they construct their identities in terms of tendencies or absolutes, but rather seek to go further and try to imagine which practices might question the hegemonic narratives and foster racialized and minoritized youth's narratives.

In the context of a joint activity, it is important to have these dialogic processes that allows the construction of shared meanings with the students. In this way, it enables the construction of a space in which it is possible to make visible and problematize together how systems of oppression affect their daily lives. Sometimes, these conversations allow naming racism, classism, lgtbiphobia, ableism, etc., while other conversations lead to being able to capture their reflections by building artistic identity artifacts. The possibilities of going in one direction or the other have been dependent on the type of activity and the objectives of the activity. When working with trimester or semester projects, some activities have been designed to learn about or introduce topics to be debated or reflected upon, while others have been intended to support the creation process itself. In all of them, we have been able to realize both the importance and the difficulties involved in authentic listening and legitimization with the students. The negotiation processes in these cases are shaped by a young-adult, student-educator relationship within the school setting, which brings up interesting challenges to continue to unravel. It is suggestive, then, to return to an event analysis to attend to how interactions happen in teaching-learning processes (Booker, Hooper & Vossoughi, 2014).

The analyses carried out in our work, contextualized in Shere Rom, provide us with some reflections on how these experiences could arise within the school context. In our work, we believe it is important to generate teaching-learning spaces in schools that value and honor the experience of subalternized students. However, introducing critical and decolonial proposals in the institutions generates constant contradictions regarding their possibilities of transformation, as well as the meaning of this by placing ourselves within institutions that are historically rooted in the colonial, neoliberal, patriarchal and

heteronormative modern world-system. Therefore, it is important to assume an indeterminacy when actioning a decolonial political-pedagogical project (de Oliveira Andreotti et al., 2015). On the other hand, democratizing the ways in which we teach and learn from spaces of coconstruction of meanings or codesign of activities, allow us to decentralize the hegemonic assumptions of teaching-learning presented as universal. But it is important to ask how these forms of participation and collaboration materialize, what the different conceptualizations of education and teaching-learning are, and how power relations are reproduced or taken into consideration in their development.

Finally, one of the most important issues learned in Shere Rom is the importance of sustaining, reflecting, and analyzing these changes over time. Here we rely on an analysis of the last four years, which have been possible thanks to the research group's own trajectory in the development of Shere Rom since 1998 and, for this research, the collaboration with the center since 2007 (Lalueza et al., 2020). The changes in recent years would not have been possible without the trust that already existed between school and research group, as well as between some members of the research team and the school students themselves. To be aware of this ecological and systemic dimension of our work is to value the community, social and political commitment of the research work. Consequently, in accounting for the importance and value of each of the meetings and moments of reflection, learning, progress and joint losses throughout these years, as well as the importance in that the processes of conscientization transform not only practice but also people (Fals Borda, 1999; FIC, 2005; Freire, 1969/1983; Montenegro et al., 2015; De Oliveira Andreotti, 2015). In words of Booker, Hooper & Vossoughi (2014, p.920):

Where new social and political visions are made explicit, research on deepening conceptual understanding and expertise also takes shape differently: intellectual activity is understood as embedded in social relations; those social relations can either reproduce or reimagine and transform the hierarchies (raced, classed, gendered, aged, nationalized, etc.) and forms of competition that uphold the status quo.

Towards a new cycle

Having said the above, there is no doubt that what comes next is to continue. How and where, is what I would like to address in these last pages of this manuscript. The contributions that I will share below are research proposals to continue to deepen, specifically in the context of our Shere Rom school-university collaboration. Therefore, theoretical, practical, and methodological implications to continue deepening our

understanding of the contradictions, possibilities, and potentialities in (re)imagining educational practice within educational institutions. These proposals emerge both from the analyses and learnings that I have already discussed, as well as from the limitations of the research itself.

For example, in this research, the focus on the awareness and problematization of interculturality and its policies and practices has occupied a large part of the work. That is, to the construction of a place of critical and decolonial thinking. Throughout the different publications we have paid attention to how to generate these spaces for the teaching faculty, the student body and the academic research itself. Despite the relevance of the latter, the feeling of the dichotomous confrontation I mentioned in the presentation resurfaces:

Cómo me hubiera gustado no tener que hablar de la blanquitud ni del racismo institucional en esta tesis, ni en cualquiera de las publicaciones.

Al hacerlo, me encuentro dialogando con una estructura, un sistema-mundo insostenible al cual no quiero ni contribuir ni convencer de nada. Le he dado demasiado espacio. Ya ha ocupado mucho espacio en mi trayectoria vital, ¿y ahora le vuelvo a dar más?

Pero no he encontrado otra manera para poder avanzar y salir de esta dicotómica confrontación. No he sabido cómo hacerlo. Bueno, creo que a veces sí lo consigo.

Un ciclo infinito de hacerlo peor, hacerlo mejor.

How I would have liked not to have to talk about whiteness or institutional racism in this thesis, or in any of the publications. In doing so, I find myself in dialogue with a structure, an unsustainable world-system to which I want neither to contribute nor to convince of anything. I have given it too much space. It has already taken up a lot of space in my own journey, and now I am giving it more?

But I haven't found other ways to move forward and get out of this dichotomous confrontation. I haven't known how to do it. Well, I feel that sometimes I do.

An endless cycle of making it worse, making it better.

Somehow, by focusing primarily on this issue, on the one hand, we have neglected the space to analyze and value the kind of relationships we are looking to build. For example, by paying attention to the learning space made possible in *Identit.art*, where we try to promote more sustainable, respectful and honorable teaching-learning relationships and situations for migrant, racialized and/or gitano/a students. As I mentioned in the previous subsection, and similarly discussed in the second publication, it makes sense to return to an analysis of events that allows us to slow down and reflect on these moments that we have managed to build within the school.

Moreover, the transformations in *Identit.art* allow us new scenarios in which to explore this question. In the current school year, some groups are working on the construction of artistic identity artifacts linked to the curricular content of history, while others are linked to reflective processes regarding their own educational trajectory (primary-secondary transition and possible futures). These opportunities would allow us to pay attention to what particularities of the *Identit.art* activity system and of the design itself (Gutiérrez & Vossoughi, 2010), allow us to reimagine the teaching-learning practice.

In this sense, it is necessary to establish research cycles to recover spaces for analysis and reflection that invite us towards formulating new questions related to school-university collaboration. But also, to look for ways to democratize the research process (Bang & Vossoughi, 2016; FIC, 2005). One possibility to do so would be to reengage the involvement of the neighborhood educational community, prioritizing, visibilizing, and valuing those forms of decolonial pedagogy that exist in the margins of school institutions (Bang & Vossoughi, 2016, Walsh, 2007): in the neighborhoods, in their streets and other forms of social organization such as social movements or associations.

On the other hand, in relation to the projects based on the Funds of Knowledge approach, we have also focused on the conscientization processes in the study group. However, it would be interesting, for example, to analyze what the co-design processes are like when incorporating the families themselves in the study group. Although Shere Rom's two lines of action have led to different forms of collaboration, it seem worthwhile to be able to nurture each other. That is, to incorporate the learnings related to the design of activities from a critical and decolonial perspective in the study group with the early childhood teachers, as well as to incorporate what we have learned from collaborating within the study group for the work and codesign in *Identit.art*. In so doing, new research questions and objectives could emerge.

In the same way in which this dissertation has taken place, which has been constructed in the very path of the research, we can envision possible futures, but we will discover

what will come as we build it together, assuming that critical interculturality, as a political-pedagogical process towards decolonization in education, implies profound processes of reflection in relation to how we do research: our assumptions about teaching-learning, what language enables us new ways of understanding and comprehending pluriversality and what language constrains us, how to deal with the tensions and contradictions within the educational system itself, as part of the colonial world-system. That is, reflections that imply, as de Oliveira Andreotti et al. (2015) have written:

(...) sitting with a system in decline, learning from its history, offering palliative care, seeing oneself in that which is dying, attending to the integrity of the process, dealing with tantrums, incontinence, anger and hopelessness, 'cleaning up', and clearing the space for something new. This is unlikely to be a glamorous process; it will entail many frustrations, an uncertain timeline, and unforeseeable outcomes without guarantees.

7. REFERENCIAS

- Adlbi Sibai, Sirin (2017). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal.
- AICE (2021). *Benvingudes a l'escola... intercultural?*. Ajuntament de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/fanzine_interculturalitat.pdf
- Akarri, Abdeljalil & Ferrer, Ferrán (2000). La educación intercultural en España y Suiza: un enfoque comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 285-316.
- Alim, H. Samy & Paris, Django. (2017). What Is Culturally Sustaining Pedagogy and Why Does It Matter? En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp.1-21). Teachers College Press.
- Anzaldúa, Gloria (1987/1999). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Arroyo González, María José (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Arroyo-González, Maria José & Berzosa-Ramos, Ignacio (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: taking stock of some of the lessons learned. Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Ashlee, Aerial A., Zamora, Bianca & Karikari, Shamika N. (2017). We Are Woke: A Collaborative Critical Autoethnography of Three “Womxn” of Color Graduate Students in Higher Education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(1), 89-104. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i1.1259>
- Bakhtin, Mikhail M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Balash, Marcel & Montenegro, Marisela (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44-48.

- Bang, Megan & Vossoughi, Shirin (2016). Participatory Design Research and Educational Justice: Studying Learning and Relations Within Social Change Making. *Cognition and Instruction*, 34(3), 173-193. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1181879>
- Bayona-i-Carrasco, Jordi & Domingo, Andreu (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones*, 47, 3-34. <https://doi.org/mig.i47y2019.001>
- Besalú, Xavier (2010). *La escuela intercultural*. Red de Escuelas Interculturales. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Blanco, Mercedes (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Booker, Angela N., Vossoughi, Shirin & Hooper, Paula (2014). Tensions and Possibilities for Political Work in the Learning Sciences. En Joseph L. Polman, Eleni A. Kyza, D. Kevin O'Neill, Iris Tabak, William R. Penuel, A. Susan Jurow, Kevin O'Connor, Tiffany Lee & Laura D'Amico (Eds.). *Learning and Becoming in Practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2014* (pp. 919-926). International Society of the Learning Sciences. <https://doi.dx.org/10.22318/icls2014.919>
- Chang, Heewon (2007). Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. En Geoffrey Walford (Ed.), *Studies in Educational Ethnography* (Vol. 2, pp. 207-221). [https://doi.org/10.1016/S1529-210X\(06\)12012-4](https://doi.org/10.1016/S1529-210X(06)12012-4)
- Cerreruela, Emilio; Crespo, Isabel; Jiménez, Raimundo; Lalueza, José Luis; Pallí, Cristina & Santiago, Ramón (2001). *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cole, Michael (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. Russell Sage Foundation.
- Cole, Michael (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis & Pallí, Cristina (2002). Moving communities: a process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work & Family*, 5(1), 49-66. <https://doi.org/1080/13668800220173>

- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis; Lamas, Macarena; Padrós, Marta & Sànchez-Busqués, Sonia (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(3), 138-162. <https://ddd.uab.cat/record/137015>
- De Oliveira Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Ahenakew, Cash & Hunt, Dallas (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Departament d'Ensenyament (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar: pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2021). *L'educació inclusiva*. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/educacio-inclusiva/>
- Domingo, Andreu & Bayona-i-Carrasco, Jordi (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Douhaibi, Ainhoa Nadia & Amazian, Salma (2019). *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- El Jabary Amisnaou, Cheima & El Mouali Samadi, Fatiha (2022). “Al inicio creía que el problema era yo”. Relatos autoetnográficos de profesionales racializados/as en la intervención social. *Itinerarios de Trabajo Social*, 2, 87-94. <https://doi.org/10.1344/its.i2.36870>
- El Mouali Samadi, Fatiha (2021). Inmigración del Sur global: relatos silenciados. Geopolítica(s). *Revista de Estudios Sobre Espacio y Poder*, 12(1), 11-21. <https://doi.org/10.5209/geop.73530>
- Esteban-Guitart, Moisès (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://www.doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>

- Esteban-Guitart, Moisès; Serra, Josep Maria & Llopart, Mariona (2018). The Role of the Study Group in the Funds of Knowledge Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Esteban-Guitart, Moisès; Lalueza, José Luis; Zhang-Yu, Cristina & Llopart, Mariona (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Esteban-Guitart, Moisès & Moll, Luis (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge Approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Fals Borda, Orlando. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fanon, Frantz (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fractalitats en Investigació Crítica [FIC] (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144. <https://antalya.uab.es/athenea/num8/fic.pdf>
- Freire, Paulo (1969/1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno.
- García Castaño, F. Javier, & Rubio Gómez, María. (2013). Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del “alumnado extranjero” en determinados centros. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. <https://doi.org/10.3989/rntp.2013.01.001>
- Garreta-Bochaca, Jordi (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- Garreta-Bochaca, Jordi (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Garreta-Bochaca, Jordi; Macia-Bordalba, Monica & Llevot-Calvet, Núria (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Giuliano, Facundo & Belisso, Daniel (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*, 61-71.

- González-Ceballos, Irene; Zhang-Yu, Cristina; Llopart, Mariona & Subero, David (2019). Nuevas miradas escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 64-72.
- González-Patiño, Javier & Esteban-Guitart, Moisès (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1>
- González Rey, Fernando (2016). Vygotsky's concept of *Perezhivanie* in the psychology of art and the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>
- Gonzalez, Norma & Moll, Luis (2002). Cruzando el Puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16, 623-641. <https://doi:10.1177/0895904802016004009>
- Gonzalez, Norma; Moll, Luis & Amanti, Cathy (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Grañeras Pastrana, Montserrat; Lamelas Frías, Ricardo; Segalerva Cazorla, Amalia; Vázquez Aguilar, Elena; Gordo López, Jose Luis & Molinuevo Santos, Julia (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. <https://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000027/Catorce.pdf>
- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Gutiérrez, Kris & Vossoughi, Shirin (2010). Lifting Off the Ground to Return Anew: Mediated Praxis, Transformative Learning and Social Design Experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>
- Haraway, Donna (1991). A Cyborg Manifesto Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. En *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). Routledge.
- Hogg, Linda (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hogg, Linda, & Volman, Monique (2020). A Synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>

- hooks, bell (1994/2021). Enseñar a Transgredir. La educación como práctica de libertad. Capitan Swing.
- Hughes, Martin & Greenhough, Pamela (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing homeschool communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Íñiguez-Rueda, Lupicinio. (2003). La Psicología Social como Crítica: Continuismo, Estabilidad y Efervescencias Tres Décadas después de la «Crisis». *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437204>
- Kancler, Tjaša (2018). *Arte-Política-Resistencia*. Ediciones t.i.c.t.a.c.
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24 (2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lalueza. J.L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Leonardo, Zeus & Singh, Michael (2017). Fanon, Education and the Fact of Coloniality. En Stephen Parker, N. Gulson Kalervo & Trevor Gale (Eds.). *Policy and Inequality in Education* (pp.91-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6
- Llevot Calvet, Núria (2011). Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela. En Francisco Javier García Castaño & Nina Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Universidad de Granada. Instituto de Migraciones. <http://hdl.handle.net/10481/29840>
- Llopart, Mariona & Esteban-Guitart, Moisès (2016). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

- Llopart, Mariona; Güell, Carme & Esteban-Guitart, Moisès (2017). La contextualització educativa a través dels fons de coneixement: El projecte camins. En Silvia Aznar Suñer & Miquel Àngel Ruiz Álvarez (Eds.). *X Simposi Llengua, educació i immigració: balanç i perspectives*. Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach. http://web2.udg.edu/ice/simposi/10simposi/publicacio/ICE_EPUB_171212_1_j.pdf
- Luque Cubero, Maria José (2000). *Estudi de la casa de Shere Rom*. Fundació Jaume Bofill.
- Marín-Suanzo, Carolayn; Camps-Orfila, Silvia; Garcia-Romero, David; Sànchez-Busqués, Sònia & Lalueza, José Luis (2020). Comunitats de pràctiques per a la inclusió educativa. Una recerca basada en el disseny. *Temps d'Educació*, 59, 161-172. <https://doi.org/10.1344/TE2020.59.10>
- Mascareño, Aldo & Carvajal, Fabiola (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 132-146. <https://doi.org/10.18356/087628b4-es>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f. *Educación Inclusiva*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Moll, Luis C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- Moll, Luis C.; Amanti, Cathy; Neff, Deborah & Gonzalez, Norma. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Montenegro, Marisela & Pujol, Joan (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.
- Montenegro, Marisela; Pujol, Joan & Vargas-Monroy, Liliana (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1833-1851. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64746682001>
- Montero, Maritza & Fernández, Pablo (2003). Psicología Social Crítica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 211-213.
- Murillo, F. Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <http://hdl.handle.net/10486/666733>
- Murillo, F. Javier & Martínez-Garrido, Cynthia. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y

- comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- O'Neill, Kevin D. (2016). Understanding Design Research–Practice Partnerships in Context and Time: Why Learning Sciences Scholars Should Learn From Cultural-Historical Activity Theory Approaches to Design-Based Research. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 497-502. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1226835>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Oughton, Helen (2010). Funds of Knowledge – conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Padrós Castells, Marta (2016). 9 anys sent paya. 9 anys agitanant-me. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/400075>
- Palaudàrias, Josep M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En Xavier Besalú, Giovanna Campani y Josep M. Palaudàrias (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 171-180). Pomares-Corredor.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 112, de 11 de mayo de 1983. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1983/04/27/1174>
- Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Rodriguez, Gloria M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37, 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Saubich, Xènia & Esteban-Guitart, Moisès (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 57–81. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.04>
- Secretaria per a la Immigració (2006). *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008*. Generalitat de Catalunya. https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/gencat/gencat_0142.pdf
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Siqués, Carina; Perera, Santiago & Vila, Ignasi (2012). Variables implicades en la adquisició del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de Psicología*, 28(2), 444-456. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.147581>

- Subero, David; Llopart, Marina; Siqués, Carina & Esteban-Guitart, Moisès (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>
- Subero, David & Esteban-Guitart, Moisès (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.22955>
- Taylor, Charles (1996). La política del reconocimiento. En Charles Taylor, *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"* (pp. 53-116). Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, Flavia (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Margarita Poggi & María del Carmen Feijóo (Coords). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. IIPE UNESCO
- Tubino, Fidel (24-28 de enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. [Sesión de conferencia]. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Perú. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Ture, Kwame & Hamilton, Charles H. (1967/1992). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Vintage books.
- Vélez-Ibáñez, Carlos G. & Greenberg, James B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vic i Reus seran les primeres ciutats en tenir aules específiques per a immigrants (17 de enero de 2008). *Nació Digital* <https://www.naciodigital.cat/osona/noticia/5878/vic-reus-seran-primeres-ciutats-tenir-aules-especificques-immigrants>
- Vila, Ignasi (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. <http://www.pensamientocritico.org/ignvilo203.htm>
- Vossoughi, Shirin & Gutiérrez, Kris (2016). Critical Pedagogy and Sociocultural Theory. En Indigo Esmonde & Angela N. Booker (Eds.). *Power and Privilege in the Learning Sciences* (pp. 139-161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685762>
- Walsh, Catherine (2003/2012). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. *Polis*, 3, 1-23. <http://journals.openedition.org/polis/7138>
- Walsh, Catherine (2005). Introducción. En Catherine Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz colonial*. UASB-Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 25-35.

- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En Patricia Medina Melgarejo (Ed.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-43). Editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tiapa & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yosso, Tara J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(2), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zhang-Yu, Cristina (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>
- Zhang-Yu, Cristina; Camps-Orfila, Silvia; Lalueza, José Luis; García-Díaz, Sarai & Viñas-i-Rodríguez, Domitila (2022). Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1).
- Zhang-Yu, Cristina, García-Díaz, Sarai, García-Romero, David, & Lalueza, José Luis (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, Cristina & Lalueza, José Luis (2018). Narrativas identitarias en entornos de diversidad cultural: una autoetnografía gráfica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39, 89-103. <http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2017.i39.09>
- Zhang-Yu, Cristina, Vendrell-Pleixats, Júlia, Barreda-Escrig, Clàudia, & Lalueza, José Luis (en prensa). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento.
- Zhang-Yu, Cristina & Zhang-Yim, Jiun Isabel. (2021). Contranarrativas a través del teatro foro: nuestras formas de ser-en-el-mundo. *Open Library of Humanities*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.16995/olh.616>

ANEXOS

Anexo 1. Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad

Zhang-Yu, Cristina (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>



Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad

Institutional racism in education: reflections on interculturality

Cristina Zhang-Yu
Universitat de Girona

Resumen

En este ensayo autoetnográfico comparto algunas reflexiones apelando a las tensiones y contradicciones de la interculturalidad o el modelo intercultural y su materialización en políticas y prácticas educativas. Mediante un análisis constructivo-interpretativo, dialogo con algunos trabajos de investigadoras, académicas y/o activistas, analizo un documento institucional representativo de la comunidad educativa de Catalunya y escribo desde una triple posición como investigadora, orientadora y aprendiz que ha transitado por el sistema educativo siendo *la china*. A lo largo del texto, discuto sobre la predominancia del pensamiento eurocéntrico, su lenguaje y su práctica institucionalizada tanto en la educación como en la academia. Asimismo, apelo a un *lugar* de teorización epistémica y de aplicación político-práctica que sigue siendo excluyente para la población no blanca. Esta aportación pretende visibilizar algunas expresiones del racismo institucional en educación, con el fin de que ésta sea materia de reflexión y discusión para la comunidad educativa e investigadora.

Palabras clave: Interculturalidad; Racismo institucional; Educación; Autoetnografía

Abstract

*In this autoethnographic essay I share some reflections appealing to the tensions and contradictions of interculturality or the intercultural model and its materialization in educational policies and practices. Through a constructive-interpretative analysis, I dialogue with some researchers, academics and/or activists' work, I analyze an institutional document that is representative of the educational community of Catalonia and I write from a triple position as a researcher, counselor and learner who has gone through the educational system being *la china*. Throughout the text, I discuss the predominance of Eurocentric thinking, its language and its institutionalized practice in both education and academia. Likewise, I appeal to a place of epistemic theorization and political-practical application that continues to exclude the non-white population. This contribution aims to visibilize of some expressions of institutional racism in education, in order to make it a matter of reflection and discussion for the educational and research community.*

Keywords: Interculturality; Institutional racism; Education; Autoethnography

Tu i jo mai ens entendrem.

(Funcionaria de un ayuntamiento, provincia de Barcelona, 30 de enero, 2019)

Llega usted demasiado tarde, demasiado tarde.

Habr  siempre un mundo -blanco- entre vosotros y nosotros.

(Fanon, 1952/2009, p. 119)

INTRODUCCIÓN

Me dijeron que los procesos participativos eran para debatir y reflexionar sobre la actualidad, en este caso, educativa. Me dijeron también que el respeto a la palabra es base de estos procesos dialógicos. Y en uno de estos espacios, en la jornada *l'Educació avança en clau 360*, sucedió. Hablando sobre la enseñanza de lenguas en las actividades extraescolares (las ofertadas, reconocidas y por lo tanto financiadas desde las administraciones públicas), una participante de mi grupo de discusión, funcionaria de un ayuntamiento, me dijo: "tu i jo mai ens entendrem" [t  y yo nunca nos entenderemos]. Una sentencia prematura sin haber debatido apenas y que parecía encubrir la incomodidad que ella sentía, al interpelar con mi reflexión a su universo: lo que ella consideraba inclusivo, equitativo y justo para toda la población. La discusión giraba en torno a qué tipo de actividades extraescolares deberían de ofertarse desde los ayuntamientos de los pueblos y ciudades. El debate se centr  en el aprendizaje de lenguas, durante el cual otra persona participante a nadi : "A l'angl s et vindr  tothom. A l' rab, siguem realistes, no" (A [la clase de] inglés vendrá todo el mundo. A la de árabe, seamos realistas, no). Pero, entonces:  es más *inclusivo* que vaya *todo el mundo* a aprender un idioma que ya se enseña en horario escolar, que ofrecer árabe a un coste accesible o gratuito a *todo el mundo* quien le interese? Si es así,  qu  se entiende por *inclusión* y quienes son *todo el mundo*?

Si reviso las anotaciones de diferentes jornadas, charlas y conferencias sobre educación a las que he asistido durante estos últimos tres años, podría aportar varias situaciones similares a la mencionada. Al transitar en estos espacios, la mirada *otra* me cosifica y encasilla. En algunas ocasiones me cuestiona, mientras que en otras aparecen actitudes paternalistas y condescendientes. Pero transitar en estos espacios, a su vez, es necesario y es un derecho, en tanto que profesional. Y desde este lugar mío, nuestro, pretendo responder con responsabilidad política. Desde este lugar hay que interpelar al *otro* y decirle: "el racista crea al inferiorizado" (Fanon, 1952/2009, p. 99). Pero el racista no es otro humano. Se expresa en muchas ocasiones a través de este, pero le tras-

ciende. El racista (masculino, singular) es el sistema de jerarquización racial que cuenta con más de quinientos años de historia (Grosfoguel, 2008, 2013).

A la Psicología, en tanto que disciplina, le es necesaria una revisión profunda de su trayectoria y reconocer que ha contribuido a la invisibilización del racismo al plantear y sustentar durante varias décadas modelos explicativos que se centran exclusivamente en el comportamiento del individuo, en sus conductas y en sus actitudes. Es decir, al considerar el racismo como una cuestión vinculada a la personalidad (Fanon, 1965). Desde esta psicología de corte cognitivo-conductual se ha contribuido a reforzar la creencia popular de que el trabajo y la transformación del individuo y su psique permitirá erradicar el racismo. Por lo tanto, se ubica el racismo como una opción personal. Sin embargo, nuevos marcos emergen y nos permiten resituar el racismo más allá de la manifestación individual. Por ejemplo, las corrientes socioconstructivistas e histórico-culturales (Bruner, 1997, Wertsch, 1988) enfatizan la dimensión social y dialéctica, comprendiendo que toda actividad humana se sitúa (y, por lo tanto, debe ser comprendida) dentro de su momento histórico, cultural y político.

Poniendo atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las aportaciones de la Psicología de la Educación ubicadas desde esta aproximación histórico-cultural promueven una comprensión ecológica, sistémica y dialógica sobre cómo aprendemos y enseñamos. De este modo, en nuestro contexto encontramos líneas de investigación sobre la personalización del aprendizaje y las aproximaciones ecológicas y comunitarias a la educación (Coll, 2013; 2018; Iglesias y Esteban-Guitart, 2020) y cómo estos procesos se dan en el marco de sociedades digitales (Barron, 2006; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014) y multi-culturales (Laluzza, 2012; Lamas y Laluzza, 2014; Llopart y Esteban-Guitart, 2017). Desde esta aproximación histórico-cultural, se tiene la voluntad de contribuir, mejorar y/o transformar las prácticas educativas para que sean significativas para las aprendices.

No obstante, en una sociedad profundamente injusta y desigual, toda acción práctica o investigadora que atienda a la cotidianeidad educativa debería romper con la inercia acrítica y explicitar su compromiso sociopolítico, pues toda acción educativa es política (Bruner, 1997; Freire, 1969/1983). Sea o no de nuestro aprecio, sea más explícito o implícito, toda acción tiene una voluntad, un motivo. Nuestro asesoramiento, nuestro acompañamiento psicoeducativo es, pues, político: responden a unos marcos éticos y a unos valores situados en un momento histórico, cultural y político concreto. En este punto, y llegando ya al interés de este ensayo, podríamos preguntarnos: ¿cuál es la voluntad del marco intercultural y su aplicación en las instituciones educativas en Catalunya? ¿Cuál

es su agenda política, la explícita y la implícita, invisibilizada incluso para quienes la promueven?

En este trabajo pretendo desarrollar algunas reflexiones sobre el modelo intercultural en tanto que sostenedor del racismo institucional y su expresión en los espacios escolares. Para Teun van Dijk (2006), el racismo institucional es una práctica discursiva organizada por las élites. Se expresa a través de los debates en el parlamento, en las noticias, en los documentos burocráticos y en el lenguaje de la administración. En el ámbito educativo y universitario, señala, se expresa en los libros de texto y, por lo tanto, en los contenidos curriculares. Siguiendo esta definición, podríamos situar las prácticas discursivas anteriores en el ámbito educativo y comprender que los debates sobre políticas educativas, las noticias, documentos y lenguajes de las instituciones educativas están sujetas a reproducir y sostener el racismo institucional. El modelo intercultural, en tanto que se expresa en todos estos ámbitos (teórico, político, práctico relacional y material), es potencial mecanismo perpetuador del racismo institucional. Pareciera entrar en contradicción lo que persigue el modelo intercultural y lo que resulta ser, pero en este caso la contradicción no genera incompatibilidad. Es precisamente en este cúmulo de contradicciones, de sistemas que se encuentran y enfrentan (Engeström, 2001), que generan, o deberían generar, movimientos de transformación. Así, situándome en este encuentro, quisiera dialogar con lo que algunos ya dijeron y con lo que *otros* dicen, tratando de responder algunas preguntas en relación al modelo intercultural catalán: ¿desde dónde, cómo y quién lo formula actualmente? ¿Quién puede formularlo?

La primera cuestión (que en el fondo es triple) trataré de abordarla a continuación con los tres apartados que siguen: “la atención en el *otro*”, “su discurso y su lenguaje” y “su práctica”. En el primero trataré de abordar el problema del pensamiento eurocentrado, para dar paso a las tensiones que genera su lenguaje en el segundo apartado y, por último, en el tercero expondré algunas de sus implicaciones en la práctica educativa. Por lo tanto, pongo la atención en el modelo intercultural que se persigue en educación y analizo algunas formas en las que se materializa. Cabe decir que los apartados no pretenden separar ni encasillar sus contenidos, sino más bien son una herramienta para ordenar la exposición de ideas. Por lo tanto, los contenidos en cada uno de ellos no son exclusivos e inevitablemente se interrelacionarán entre ellas. La segunda cuestión la pretendo abordar en el apartado “su lugar” que hace referencia a la academia, espacio de poder y privilegio para la formulación epistémica del modelo intercultural.

En este trabajo autoetnográfico, realizaré un análisis constructivo-interpretativo situando la escritura desde mi subjetividad (Chang, 2007; Gonzá-

lez Rey, 2009; Haraway, 1991) como investigadora, orientadora y como aprendiz que ha transitado por el sistema educativo siendo *la china*. Esta forma de escritura permite dar cuenta de las voces minorizadas en la academia y como estrategia de contranarrativa para visibilizar historias que frecuentemente son silenciadas o distorsionadas (El Mouali Samadi, 2021; Solórzano y Yosso, 2002). Las reflexiones que desarrollaré a continuación siguen la estructura expuesta anteriormente y son compartidas con muchas voces: amistades, compañeras, activistas, artistas, investigadoras, educadoras... todas ellas *otras* para la hegemonía, sea por racialización, por pensamiento, por ambas u otras condiciones. Todas ellas presentes en estas palabras, no exentas de posibles tensiones. Por lo tanto, para la exposición de ideas me referiré a otros trabajos de investigadoras, académicas y/o activistas, analizaré un documento institucional que recoge las voces de la comunidad educativa en Catalunya y compartiré el análisis situado desde esa triple posición que mencionaba hace un momento. Por último, dadas las limitaciones del formato, es importante considerar que este trabajo no pretende ser exhaustivo sino provocador, para impulsar un repensar que verdaderamente sea colectivo, para que *si tu i jo mai ens entendrem, almenys ens escoltem*. (tú y yo nunca nos entenderemos, por lo menos nos escuchemos).

LA ATENCIÓN EN EL OTRO

El *otro*, para la hegemonía, se refiere a la persona, práctica o saber que no es considerado autóctono. Me parece interesante empezar recuperando trabajos que reflexionan sobre el proyecto de la interculturalidad producidos desde ese lugar autóctono. Así empieza Xavier Besalú (2010, p. 1):

La educación intercultural, dejémoslo claro desde el principio, no es la educación para inmigrantes, ni la educación para extranjeros, ni la educación para alófonos, ni la educación para pobres y marginados, ni la educación para la suma de todo lo anterior. Tampoco es la incorporación, bienintencionada pero errónea, de elementos, personajes, producciones, de otros mundos, de otras “culturas”, a los contenidos escolares de las distintas áreas, como si las distintas “culturas” fueran objetos perfectamente delimitados y objetivables, asociados, según convenga, a los Estados, a los pueblos o a las religiones, o como si los currículos escolares no estuvieran ya sobrecargados en exceso.

Ya en las primeras líneas de su trabajo, el autor sitúa claramente que la interculturalidad vinculada exclusivamente a la migración es una noción errónea. Además, prosigue, entender que ésta hace referencia a la convivencia y al reconocimiento en el plano cultural y de los valores comporta, en la práctica, caer en un folclorismo que sólo permite el (re)conocimiento mutuo mediante la

racialización de las personas. La racialización es entendida aquí como un proceso dialéctico de “mutua co-producción histórica” (Campos García, 2012, p. 2) que define a *unos* y *otros* en términos raciales. De ello son claros ejemplos las actividades y festividades, la mayoría de ellas recreativas, que juntan a la comunidad educativa para compartir comidas, música, bailes o juegos, entre otros. Estas actividades racializan a las personas en la medida en que se concibe la participación familiar exclusivamente para estos fines, sin dejar lugar a otras formas de participación. Cuando esta práctica se convierte en una acción recurrente año tras año o se concibe como estrategia para fomentar la participación familiar, se empieza a sistematizar una relación entre escuela (grupo dominante) y familias (grupos minorizados) no exenta de poder, donde las primeras reconocen a las segundas bajo unos parámetros específicos. Así, se perpetúa la percepción de la diferencia, de la *otredad*, como enriquecimiento. En otras palabras, entender la *diversidad* como mito, como lo expone Aina Tarabini (2018).

Tarabini (2018) también identifica que la *diversidad*, en otras ocasiones, se percibe como *problema*. Esta noción es la que corresponde a la ya conocida perspectiva del déficit hacia familias migradas y/o racializadas. En otras palabras, son renovadas formas de racismo (Fanon, 1965) expresadas en las relaciones interpersonales, donde se reproduce un sesgo racial hacia la población no blanca de la escuela y que se traduce en bajas expectativas sobre sus trayectorias de aprendizaje. En consecuencia, se denotan prácticas educativas y formas de relación diferenciadas no sólo para con estudiantes blancas consideradas *autéctonas*, sino que incluso son diferenciadas entre las aprendices no blancas, afectando más a unas personas que a otras según su procedencia, ascendencia y/o color de piel. Esta racialización del alumnado puede tener diferentes repercusiones, por ejemplo: que se les preste menor atención al considerarles con desinterés o como “causas perdidas”, a una tendencia en derivarles a estudios profesionalizadores o bien se les otorga especial atención, llegando a una sobrevigilancia de estas estudiantes, una sobreestimulación de actividades y/o un acompañamiento desde actitudes paternalistas.

En cualquier caso, aún conscientes de las causas estructurales de la precarización laboral que seguramente contribuyen a perpetuar las anteriores acciones curso tras curso, atendiendo a la literatura académica, sabemos que se han diseñado estrategias educativas para contraponer esta perspectiva del déficit o sesgo racial. El marco de la continuidad-discontinuidad entre familias-escuela (Poveda, 2001), la dilatada trayectoria del proyecto Shere Rom (Laluzza et al., 2020) o la aproximación de los fondos de conocimiento (Llopart y Esteban-Guitart, 2017; Subero et al., 2015) son algunas propuestas que se han llevado a

cabo en nuestro ámbito de conocimiento y territorio. En ellas se concibe la interculturalidad como la construcción de actividades que tengan sentido para quienes participan (Lalueza, 2012) y, por lo tanto, una implicación de las estudiantes, sus familias y sus comunidades de manera activa y sostenida en el tiempo.

A pesar de los propósitos de revertir esta expresión del racismo institucional, en ocasiones, estas propuestas han terminado materializándose en prácticas folclorizadas dado que la atención seguía recayendo única y exclusivamente en el *otro*. Revisando anotaciones y diarios de campo durante mi experiencia participando, diseñando actividades y/o escribiendo en el marco de algunas de las propuestas anteriormente mencionadas, me he dado cuenta que, con frecuencia, mis reflexiones reflejaban preocupaciones relativas a esta contradicción: lo que se pretende perseguir y en lo que termina materializándose. Veía perpetuar prácticas folclóricas, comentarios y expresiones racistas, así como actitudes paternalistas que hacían eco de mi propia vivencia como mujer cis china y de las vivencias de allegadas no blancas. La agenda educativa e investigadora, así como las propuestas en el marco del proyecto intercultural priorizan un trabajo con el *otro* y olvidan en muchas ocasiones que ese *otro* existe, porque existe un *yo*: el propio lugar. Así, la escuela tiene ante sí un cúmulo de oportunidades de aprendizaje relacionados con saberes, prácticas, formas de aprender y vivir diferentes a la suya y las quiere *conocer*, porque considera que el proyecto *intercultural* le ha dicho que eso es lo necesario para la convivencia. La escuela quiere darnos espacio dentro de la institución educativa, pero no se repiensa a sí misma: ¿cuánto espacio ocupa ella, su *cultura*, su cosmovisión? Efectivamente, con estas últimas líneas me refiero al etnocentrismo de quienes hablan, piensan, teorizan, aplican o legislan bajo la perspectiva *intercultural* y la necesidad de tomar conciencia de la propia mirada y lugar. Como desarrollan Maria José Aguilar-Ibáñez y David Buraschi (2012):

Significa ser conscientes del propio marco de referencia, de las metáforas que conforman nuestra visión del mundo, de los mapas que guían nuestra manera de mirar al mundo, a nosotros mismos y a los demás, (...) de desnaturalizar nuestra perspectiva. (p. 12)

Esta crítica al sesgo en la mirada blanca occidental es, precisamente, la que recibió la antropología occidental (Aguilera Portales, 2002; Gómez García, 1984) y es un fenómeno recurrente e invisibilizado en espacios de enseñanza y aprendizaje. Como explica la profesora Gloria Ladson-Billings (2017) a sus estudiantes (futuras profesionales de la educación), dadas las relaciones de poder que definen el pensamiento blanco (en nuestro caso, eurocentrado), metafóricamente son “como peces que tienen dificultades por ver el agua en el que na-

dan” (Ladson-Billings, 2017, p. 145). Si existimos en la dialéctica, si una no es sin la otra, y viceversa, entonces el proyecto intercultural debería incorporar este punto en su agenda y generar reflexiones expansivas en torno a cómo se constituye este encuentro.

SU DISCURSO Y SU LENGUAJE

Sin una reflexión profunda de lo que venía exponiendo en el anterior apartado, inevitablemente ello conlleva a la reproducción de un lenguaje que mantiene la racialización de la otredad bajo el modelo *intercultural*. Así, por mencionar algunas expresiones, se habla en términos de *inmigrantes de segunda generación*, *diversidad cultural*, *integración*, *inclusión*, *tolerancia* o *perturbación migratoria*, desde un lugar *otro* concreto: el eurocéntrico. Estas palabras aparecen en documentos estatales, en leyes, en libros de texto, en proyectos y en las paredes de las instituciones educativas. Y con los años aprendemos y reproducimos las mismas palabras para referirnos, en el fondo, a nosotras mismas. No sin un sentimiento de extrañeza, de disconformidad, que con el tiempo nos llevan a ver que, en el fondo, nos están diciendo «tú, quédate en tu lugar» (Fanon, 1952/2009, p. 56). Muchas de estas palabras perpetúan la otredad, mientras que otras aluden a formas de relación jerarquizadas. Por ejemplo, la *integración* o la *tolerancia* suponen la supeditación de unos respecto a otros: la hegemonía dictamina a quién y cómo integrar, dictamina, desde su lugar de poder, qué debe y qué no debe tolerar. Otro ejemplo que tiene que ver con el término *segunda generación* lo ilustro con la Figura 1 que recoge una poesía hablada¹ que escribí en abril de 2020, cuando me invitaron a participar en un proyecto audiovisual reflexionando sobre la migración.

A lo largo de este texto han aparecido muchas palabras en cursiva. Estas cursivas son interpelaciones al lenguaje hegemónico, sus constructos y el discurso que genera. Con este ejercicio de visibilización y problematización de las palabras, que por ahora marcan la línea del modelo intercultural catalán, pretendo señalar y dejar explícita la inconsistencia o incoherencia del propio modelo. La rápida popularización del término *interculturalidad* durante los últimos años ha derivado en una confusión, dudosamente ingenua, de lo que es o debería de ser, generando contradicciones entre el plano discursivo y el plano material dentro de las escuelas. Desde la Sociología de la Educación, Núria Llevot Calvet (2011) y Jordi Garreta Bochaca (2004, 2011) discuten y señalan estas inconsistencias en la propia formulación de las políticas educativas desde sus primeras

¹ La poesía hablada, *spoken word* en inglés, es un tipo de poesía oral en la que se mezclan técnicas performativas y teatrales para poner cuerpo, ritmo y entonación a la palabra escrita.

Segunda generación

Segunda generación.

Qué despropósito, ¿no?

Y cuánto jaleo ha causado
creyéndose adecuado.

Segunda generación

es simplemente incoherente.

Pero para con quienes hablo
parece que es suficiente.

Que ya nos entendemos

que si no, cómo hablamos,

cómo indagamos,

cómo avanzamos.

Tu ya me entiendes, ¿verdad?

Que este revisionismo se pierde

en la sinrazón, que a ver, si no podremos pronunciar
ni siquiera una oración.

Tu ya me entiendes, ¿verdad?

Segunda generación

es una categoría, un constructo,

para poder entender esta parte de la migración.

Vayamos a la investigación, ¿vale?

Vayamos a la conclusión, ¿quieres?

¿Que si quiero? No quiero. Verás.

Segunda generación es reducir. Simplificar.

Es ocultar nuestras historias,

un insulto a las familias

que con sus tantos pesares,

nos lo han dado todo.

Que las jornadas trabajadas

y las ausencias de los fines de semana,

parecen no recordarse

como el mayor acto a la vida.

A sus vidas y a las venideras, las nuestras.

GRACIAS por tanto.

A sus vidas y a las venideras, las nuestras.

GRACIAS por tanto, tanto...

para poder vivir -se supone- con pleno derecho.

Para poder vivir con todo

y por todo lo sacrificado.

Para andar sobre nuevos pasos

y tener por fin,

estas palabras y este tiempo,

con las que hacer frente

a este mundo.

El mismo mundo,

al que hacían frente...

con sus jornadas interminables

y las ausencias de los fines de semana.

Segunda generación.

Esa expresión que nos perpetúa alternas

esas perpetuas palabras de un sistema,

que se perpetúa racista a sí misma

de esta manera.

Segunda generación es reducir, simplificar.

Es definirnos bajo una idea estática, inamovible.

Es encasillarme, negar mi propia pertenencia, mi existencia,

es definirme, sin preguntarme siquiera.

Yo soy hija de una familia construida

en una migración diacrónica:

de los cincuenta, los ochenta y los noventa.

Y para mí, segunda generación

es obviar esta historia.

Y se obvia ésta,

¿pero y a cuantas más?

Así que igual va siendo hora de parar.

De ver que quizás avanzar sin mirar,

ni escuchar o dialogar...

Es no encontrarnos, jamás.

Figura 1. Segunda generación (2020), autoría propia

apariciones en documentos estatales en la década de los noventa. En sus trabajos concluyen que lo discursivo, sin acompañarse de estrategias u orientaciones, caen en saco roto, perpetuando de forma velada un modelo asimilacionista (Ferrer y Akkari, 2000 citados en Garreta Bochaca, 2004). Para estos últimos autores, la identidad nacional catalana creciente podía ser un factor que viera la *diversidad* como elemento entorpecedor para la consolidación del modelo intercultural. En otras palabras, vienen a referirse al proyecto europeo de los es-

tados-nación y la identidad cultural como elemento cohesionador (Lalueza y Crespo, 2012).

Si venimos a la actualidad y leemos el documento 1/2019 aprobado por el Pleno del Consejo Escolar de Catalunya el 26 de febrero de 2019, que lleva por título *La interculturalitat en el sistema educatiu de Catalunya* [La interculturalidad en el sistema educativo de Catalunya] (Consell Escolar de Catalunya, 2019), vemos que, si bien han habido transformaciones, éstas siguen siendo insuficientes. Para contextualizar, el Consejo “es un organismo superior de consulta y participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza no universitaria dentro del ámbito de la Administración de la Generalitat” (Consell Escolar de Catalunya, 2015)². Sin pretender realizar un análisis extenso del documento, sí me interesa recuperarlo como ejemplo relevante, en tanto que es un documento vigente, institucional y representativo del pensamiento actual de la comunidad educativa de Catalunya. En específico, es interesante ver cómo enfoca el marco conceptual y cómo presenta las voces profesionales.

Atendiendo a la primera cuestión, el documento parte de la revisión de los modelos segregacionistas, asimilacionistas o multiculturales, tratando de trazar un recorrido hasta llegar al susodicho modelo intercultural. Sin embargo, al ejemplificar estos modelos en la práctica, se mencionan cómo se han implementado en otros países. Una podría pensar que este recurso se emplea con fines descriptivos y no comparativos, dado que cada país tiene su propia singularidad e historia en cuanto a la conformación de su tejido poblacional. Sin embargo, en un documento como este, contextualizado en políticas territoriales, sería de esperar un análisis de cómo estos modelos segregacionistas, asimilacionistas y multiculturales también han existido y se han llevado a cabo en Catalunya (Garrreta Bochaca, 2011; Llevot-Calvet, 2011), modelos que siguen vigentes en formas más veladas. No hablar de ello y, por lo tanto, invisibilizarlo, da a entender que hay una aceptación generalizada por la que se comprende que estos modelos son consecutivos y, por lo tanto, incompatibles entre sí. Es decir, que en el presente nos situamos más próximas a la *interculturalidad* y los modelos anteriores ya no nos definen.

La segunda cuestión recupera lo abordado en el anterior apartado, así que será breve. En este documento aparecen una serie de aportaciones/reflexiones de diferentes profesionales en materia de *interculturalidad* y se dividen en los siguientes apartados (Consell Escolar de Catalunya, 2019): 1) avanzar en educa-

² Durante la elaboración de este manuscrito, se publicó una noticia conforme el *Consell Escolar de Catalunya* pasará a denominarse *Consell Educatiu de Catalunya* (Saura, 2021).

ción intercultural: de la realidad actual a los nuevos retos, 2) planes de entorno y política de país, 3) enseñanza intercultural y mundo local, 4) identidad personal y colectiva, 5) la diversidad cultural y religiosa como elemento cohesionador y 6) la mirada del otro. Resulta impactante cómo, a pesar de la relevancia de algunos temas que se llegan a exponer en el documento, se sigue clasificando a ese *otro* fuera de esos apartados en los que tendrían perfectamente cabida si se pensara en términos de contenido. En otras palabras, la mera existencia de este último punto contribuye a la inconsistencia de un modelo intercultural que el mismo documento institucional pretende promover, fomentar y articular.

Con lo narrado hasta aquí he querido señalar las inconsistencias del discurso y el lenguaje del marco intercultural, para abrir la posibilidad de concebir los modelos mencionados de manera contextualizada y relacional en cada espacio de socialización. Por lo tanto, pretendiendo visibilizar la (co)existencia de prácticas segregadoras y asimilacionistas, multiculturales e *interculturales* que persisten en el presente.

SU PRÁCTICA

Tomemos de partida un tema de actualidad como es el de la *segregación escolar* y la reflexión que ya nos compartía Ignasi Vila (2002) hace casi veinte años:

Por ejemplo, en todos los trabajos que se han realizado para estudiar las consecuencias de la escolarización de estas criaturas, los profesionales de la educación afirman que es muy importante que no se concentren sino que se dispersen y que puedan ser tratados individualmente y no como minoría constituida. La pregunta es inmediata ¿tratados, para qué? la respuesta también lo es: para que se integren y, en consecuencia, abandonen sus prácticas sociales –culturales y lingüísticas– y adopten las de la mayoría. (Vila, 2002, p. 2)

Siguiendo sus palabras, esta práctica puede comprenderse como una propuesta asimilacionista que, bajo el marco de la *interculturalidad*, se justifica y se normaliza. Desde la mirada hegemónica, desde el pensamiento occidental, se concibe esta estrategia como la adecuada para la consecución de un sistema educativo equitativo en *sus* términos de justicia social. Es decir, un proyecto político que busca la inclusión en el interior de la estructura social establecida (Walsh, 2010), siendo conformista con los marcos normativos y, en consecuencia, con el pensamiento dominante:

Los valores que transmite la escuela tienen poco que ver con un supuesto “universalismo” uniformador que hace feliz a la humanidad, sino que transmite los valores dominantes de una sociedad en un momento histórico

determinado y, por tanto, aquellos que permiten “reproducir” —en términos de Bourdieu y Paseron— las diferencias sociales y las formas de poder existentes. (Vila, 2002, p. 3)

Por lo tanto, la agenda política de este modelo reproduce la colonialidad del poder, entendida como “un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 155). Al considerar que el marco *intercultural* entendido desde su lugar es el proyecto adecuado, se genera también una jerarquización en las formas de saber, donde los supuestos del universalismo, la filosofía y la ciencia occidentales supeditan otras modalidades de conocimiento (Grosfoguel, 2008). Esto es, la colonialidad del saber, la dimensión epistémica de la colonialidad del poder (Leonardo & Singh, 2017; Restrepo & Rojas, 2010; Quijano, 2000). En los espacios escolares, esta supremacía occidental o jerarquización de saberes se hace visible a través de los contenidos curriculares y sus formas de enseñarla (Besalú, 2010; Grosfoguel, 2008; Rasskin-Gutman & Brescó de la Luna, 2019; Vila, 2002). Se trataría, pues, de retomar el ejercicio de repensar el lugar propio y “asumir que el conocimiento oficial no se ha constituido de forma natural, desinteresada y altruista, sino que acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder: es una construcción social que transmite la ideología dominante” (Besalú, 2010, p. 7). Reconocer y accionar bajo esta perspectiva sería, en última instancia, considerar la interculturalidad como un proyecto político:

Que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p. 4)

Es decir, romper con el paradigma del pensamiento eurocentrado que sitúa la diversidad o la diferencia como *problema* y comprender que ésta es estructural-colonial-racial (Walsh, 2010). Asumiendo que los problemas de convivencia existen en la misma medida en la que existen incluso entre *autóctonos* (Vila, 2002), pero procurando que ello no suponga invisibilizar los procesos de racialización. Me refiero a la expresión del racismo en la interrelación entre adultas profesionales y aprendices dentro de las escuelas (Camarota, 2014; Zhang-Yu et al., 2020). Probablemente, al identificar estas formas de racismo expresadas durante la práctica educativa (lenguaje verbal y no verbal), en la organización de las clases por niveles, en los lugares que ocupan las aprendices dentro del aula o en los ejemplos que aporté en el apartado “la atención en el *otro*”; nos permitirán entender un poco mejor por qué la escuela en ocasiones no toma

sentido en el proceso aprendizaje de algunas estudiantes, siendo seguramente uno de los factores que sostienen la racialización del abandono escolar prematuro (Bayona y Domingo, 2018; Vila 2002). A esta racialización contribuye también la existencia de un protocolo para la *prevención* de la radicalización impulsado por el Departament d'Ensenyament i d'Interior de la Generalitat de Catalunya: el PRODERAI-CE (Prevención, detección e intervención de procesos de radicalización en los centros educativos), una herramienta que otorga poder a la escuela para sospechar ante cualquier persona percibida como moro/árabe/musulmán. De este modo, como expresan las investigadoras Ainhoa Nadia Douhaibi y Salma Amazian (2019), la escuela se convierte peligrosamente en un panóptico racial.

Por último, siendo la escuela parte de la sociedad, se hace necesario atender a su dimensión ecológica (Iglesias Vidal y Esteban-Guitart, 2020) y corresponsabilizar a la comunidad educativa más allá de la escuela. En este sentido, todo lo expuesto hasta aquí, haciendo referencia a la expresión del modelo intercultural en la institución escolar, alude también a todo su sistema. Esto es, los diferentes espacios de aprendizaje que dispone el territorio y los servicios institucionalizados que trabajan en red con la escuela, como el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), Servicios Sociales, Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) o Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP). En tanto que servicios con poder de decisión en la trayectoria de aprendizaje de las jóvenes, conforman junto a la escuela una agenda política que sostiene su propio *status quo*. Algunas cuestiones para discutir podrían abordar, por ejemplo, el sesgo racial en el (sobre)diagnóstico de trastornos de conducta o de aprendizaje o analizar la raíz de algunas situaciones familiares, las cuales pueden verse en una situación de precariedad y exclusión como consecuencia de mecanismos estructurales e institucionales. Por ejemplo, Fatiha El Mouali Samadi (2021) en su trabajo desarrolla cómo la política de reagrupación familiar no permitía trabajar a las personas adultas migradas (en su mayoría mujeres) hasta que se reformuló en 2010, justo después de la crisis económica de 2008.

SU LUGAR

A lo largo de las anteriores páginas he desarrollado algunos de los puntos críticos sobre la *interculturalidad*: tanto su lugar epistémico como sus consecuencias prácticas. Probablemente, otro punto que deberíamos tener en consideración es el lugar material: quién lo formula y quién lo puede formular. Con ello no aludo —solamente— a la cuestión de la representatividad en tanto que deberíamos estar en espacios académicos, dado que ello no supone necesariamente

un alejamiento o un cuestionamiento del pensamiento eurocentrado. La *interculturalidad* se ha encargado bien de sostener este paradigma *universalista* (Grosfoguel, 2008). Más bien, quisiera aludir al mecanismo legislativo que, entre otras privaciones, impide el acceso equitativo para ejercer en la administración pública, como sería la universidad: la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* o Ley Orgánica de Extranjería. Esta ley atraviesa únicamente a un sector de la ciudadanía, la misma que la *interculturalidad* quiere celebrar y *conocer* sin mirar la estructura que sostiene la desigualdad. Además, ante el amparo jurídico *ius sanguinis* para la obtención de la nacionalidad, los efectos de esta ley se extienden a la descendencia de la migración, la misma que se escolariza en nuestro sistema educativo: somos muy poco conscientes de la cantidad de jóvenes que, incluso después de haber transitado por las instituciones educativas, no tienen las mismas oportunidades de trabajo por una cuestión administrativa y que define y diferencia la participación sociopolítica de unas y otras.

La cuestión de la Ley de Extranjería está en el orden del día, pero hay algo más. Me pregunto, ¿dónde están las que me preceden? ¿mis compañeras, allegadas? ¿de y con quienes aprendo a analizar el sistema capitalista, heteropatriarcal y colonial? ¿Dónde están los saberes y pensamientos de esas comunidades y pueblos que cuentan con siglos de resistencia en nuestro territorio? Me incomoda su ausencia y su infrarrepresentación, pero asumo lo inevitable: mi cuerpo se racializa bajo términos de *minoría modelo*, de sumisión y obediencia (Zhang-Yu y Zhang-Yim, 2021), siendo unas categorías de mayor agrado al pensamiento eurocentrado y *su* proyecto intercultural. Ante la imposibilidad actual en obtener datos estadísticos según la categoría étnico-racial y/o cultural, la propia ausencia de subjetividades específicas en los espacios de decisión y de mayor poder en el ámbito de la educación reflejan, desgraciadamente, el buen funcionamiento de *su* proyecto intercultural. Quienes podemos y/o escogemos estar en la academia, en la *barriga del monstruo* (Fractalitats en Investigació Crítica, 2015), deberíamos adoptar esa triple posición reflexiva, crítica y transformadora de la que nos viene recordando Paulo Freire con su trabajo, una actitud que no se detiene en la palabra, sino que *exige acción*, como escribió Julio Barreiro en el prólogo de *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969/1983, p. 19). Este ejercicio es precisamente el que nos comparte Luisa Martín Rojo (2021), con un análisis desde la sociolingüística que revela algunas inequidades en el acceso y presencia en la academia española. A su vez, también plantea algunas propuestas de corresponsabilización que podemos empezar a ejercer desde este lugar.

También, en cierto modo, es lo que he tratado de realizar con este texto. Parafraseando a Freire (1969/1983), cuando unos temas empiezan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época. Por lo tanto, deberíamos repensar el *modelo intercultural* que impera en nuestro sistema, reconocerlo como un mecanismo que, junto a otros, sostiene el racismo institucional. Su mirada, discurso y lugar deberían de situarse como propio tema de investigación, de reflexión, crítica y transformación. Y todo ello, desde su lugar de mayor poder, la universidad. Suscribiéndome a las palabras de Salma Amazian (2019, p. 17):

La academia es uno de los lugares privilegiados desde los cuales se contribuye a la perpetuación del racismo. (...) el reconocimiento necesario, el útil, es aquel que ayuda a devolver a humanidad a los seres deshumanizados, a los desposeídos. Todo lo demás contribuye a legitimar y perpetuar el orden racial vigente. (p. 17)

PARA TERMINAR: NADIE ES SI PROHÍBE QUE OTROS SEAN³

En este trabajo he querido aportar algunas reflexiones sobre la cuestión intercultural en Catalunya y, en específico, algunos argumentos para situarlo como forma de expresión del racismo institucional. Con todo lo expuesto, me he limitado a visibilizar algunos aspectos como el etnocentrismo en el pensamiento occidental, la inconsistencia discursiva, la palabra y su(s) significado(s) y cómo estas cuestiones empapan nuestra práctica educativa, haciendo de la *interculturalidad* una aproximación todavía llena de prácticas asimilacionistas y multiculturalistas. Lejos de ser un proyecto de transformación política profunda, se ha conformado con satisfacer las necesidades del sistema y sus intereses. Esta afirmación, este análisis, no imposibilita que coexista con formas organizativas dentro del territorio que intentan desafiarla. Incluso propuestas que localmente trabajan para una transformación territorial pueden estar naciendo. Nombrar el modelo intercultural como expresión del racismo institucional es un ejercicio de visibilización y problematización. En la medida en que todo ello empapa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, éste debería de ser materia de revisión en la Psicología de la Educación.

Dado que este no es un tema reciente de discusión en nuestro contexto (Besalú, 2010; Garreta Bochaca, 2004; Llevot Calvet, 2011; Vila, 2002), se hace más necesario que nunca detenernos a repensar cómo y hacia dónde queremos encaminarnos. La conjunción de voces expuestas, de diferentes latitudes, ámbitos y lugares de pensamiento pretende encontrarse en este texto para, preci-

³ Paulo Freire

samente, dar cuenta de la necesidad en promover más este encuentro interdisciplinar (Bruner, 1997) y atender a las tensiones que se generan, en vez de rehuirlas. Con ellas —quienes podemos y escogemos estar—, concuerdo en la necesidad en descentralizar lo occidental en la investigación y en las instituciones educativas. La revisión de la aproximación intercultural en occidente, en su expresión epistémica y material, es clave para la articulación de un proyecto político que impregna, en lo que nos ocupa aquí, toda acción educativa. Dicho en otras palabras, es un clamor a la construcción de un modelo que sea capaz de asumirse en constante revisión y transformación, con un claro compromiso político.

La escritura situada desde esta corporeidad me permite transitar a través de múltiples lugares sin pretender rehuir de las tensiones que ello pueda generar en el discurso. Asumiendo este lugar y sin urgencia para resolverlas, he querido acercarme un poco más a un modelo que ha impregnado mi propia escolarización y blanqueamiento hasta llegar a la investigación, siendo estas líneas un ejercicio de mi proceso de decolonización en la práctica investigadora y educadora. El análisis compartido aquí es un diálogo para con un sistema, un modelo, una legislación, un conjunto de prácticas y formas de relacionarse y una lectora; pero también lo ha sido para conmigo misma. En definitiva, he tratado de reflexionar sobre las causas estructurales que silencian e invisibilizan subjetividades, tomando como objeto de estudio el proyecto político de la *interculturalidad* y su expresión en la educación. Todo ello, con la voluntad de que el amor por aprender resuene en tantas vidas como sean posibles, sin que *nadie* (persona, ideología o institución) ejerza una superioridad por encima de otra. Aquí resuenan las palabras con las que Gloria Anzaldúa (1987/1999) empieza el segundo capítulo de su libro, dado que habitar este lugar requiere de un ejercicio de independencia constante.

Lo que vendrá después tiene que ser materia de discusión colectiva, en espacios de encuentro, debate y escucha entre diferentes profesionales de la educación, pues el propio camino ya será *per se* un ejercicio de liberación. Será necesario continuar ahondando y cuestionando algunas ideas y propuestas que he sugerido y/o iniciado en este ensayo, el cual no tiene más pretensión que accionar procesos de (auto)reflexividad. Para comprender, en última instancia, que la educación no debería ser “una herramienta personal para acceder al poder y la blanquitud, sino un instrumento de liberación comunal para el reconocimiento de la humanidad de todas las personas” (Leonardo y Singh, 2017, p. 104); en tanto que la deshumanización, como ya nos dijeron Frantz Fanon (1952/2009) y Paulo Freire (1969/1983) ocurre en la propia dialéctica: tanto de quien ejerce la opresión como de quien la recibe.

REFERENCIAS

- Aguilar Idáñez, María José & Buraschi, David (2012). Prejuicio, etnocentrismo y racismo institucional en las políticas sociales y los profesionales de los Servicios sociales que trabajan con personas migrantes. *VII Congreso Migraciones Internacionales en España*. Universidad del País Vasco.
https://www.nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/AGUILAR_MJ.pdf
- Aguilera Portales, Rafael (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gazeta de Antropología*, 18(11). <https://doi.org/10.30827/Digibug.7399>
- Amazian, Salma (2019). Corpo-política de la investigación y de la escritura. En Ainhoa Nadia Douhaibi & Salma Amazian (Eds.), *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista* (pp. 13-24). Cambalache.
- Anzaldúa, Gloria (1987/1999). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Barron, Brigid (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
<https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bayona, Jordi & Domingo, Andreu (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives demogràfiques*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.cat.11>
- Besalú, Xavier (2010). La escuela intercultural. *Red de Escuelas interculturales*.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje/Visor.
- Cammarota, Julio (2014). Misspoken in Arizona: Latina/o students document the articulations of racism. *Equity & Excellence in Education*, 47(3), 321-333.
<https://doi.org/10.1080/10665684.2014.933067>
- Campos García, Alejandro (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199.
<http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Chang, Hewoon (2007). Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. En Geoffrey Walford (Ed.), *Studies in educational ethnography*, 12, 207-221.
[https://doi.org/10.1016/S1529-210X\(06\)12012-4](https://doi.org/10.1016/S1529-210X(06)12012-4)
- Coll, César (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En José Luis Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.
<https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, César (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En César Coll (coord.), *La personalización del aprendizaje*. Dossier Graó (pp. 5-11). Graó.
- Consell Escolar de Catalunya (2015). *Què es el Consell Escolar de Catalunya?*
<http://consellescolarc.gencat.cat/ca/consell/descripcio/>
- Consell Escolar de Catalunya (2019). *La interculturalitat en el sistema educatiu a Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

http://consellescolarc.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/2documents_i_informes/documents_i_informes_en_pdf/static_files/Document_1-2019_Interculturalitat_def.pdf

Douhaibi, Ainhoa Nadia & Amazian, Salma (2019). *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.

El Mouali Samadi, Fatiha (2021). Inmigración del Sur global: relatos silenciados. *Geopolítica(s). Revista De Estudios Sobre Espacio Y Poder*, 12(1), 11-21.
<https://doi.org/10.5209/geop.73530>

Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Fanon, Frantz (1965). *Por la revolución africana*. Fondo de Cultura Económica.

Fanon, Frantz (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fractalitats en Investigació Crítica (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144. <http://antalya.uab.es/athenea/num8/fic.pdf>

Freire, Paulo (Prólogo de Barreiro, Julio) (1969/1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno.

Garreta Bochaca, Jordi (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
<http://hdl.handle.net/10459.1/41455>

Garreta-Bochaca, Jordi (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>

Gómez Garcia, Pedro (1984). Para criticar la antropología occidental. 1: Etnocentrismo y nueva crítica de la razón. *Gazeta de Antropología*, 3(7).
<https://doi.org/10.30827/Digibug.13799>

González-Patiño, Javier & Esteban-Guitart, Moisès (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.64-86>

González-Rey, Fernando (2009). Epistemología y ontología: debate necesario para la psicología de hoy. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 205-244.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.01>

Grosfoguel, Ramón (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. <https://doi.org/10.25058/20112742.345>

Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
<https://doi.org/10.25058/20112742.153>

Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.

Iglesias Vidal, Edgar & Esteban-Guitart, Moisès (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196- 212.

- Ladson-Billings, Gloria (2017). The (R)Evolution Will Not Be Standardized: Teacher Education, Hip Hop Pedagogy, and Culturally Relevant Pedagogy 2.0. En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Lalueza, José Luis. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1174/113564012804932119>
- Lalueza, José Luis & Crespo, Isabel (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Lalueza, José Luis; Sánchez-Busqués, Sònia & García-Romero, David (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity* 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lamas, Macarena & Lalueza, José Luis (2014) Apropriación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>
- Leonardo, Zeus & Singh, Michael (2017). Fanon, Education and the Fact of Coloniality. En Stephen Parker, Kalervo Gulson & Trevor Gale (Eds.), *Policy and Inequality in Education* (pp. 91-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6
- Llevot Calvet, Núria (2011). Políticas educativas de inmigración en cataluña y su reflejo en una escuela. En Francisco Javier García Castaño & Nina Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Instituto de Migraciones.
- Llopart, Mariona & Esteban-Guitart, Moisès (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach. A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Martín Rojo, Luisa (2021). Hegemonies and inequalities in academia / Hegemonías y desigualdades en el mundo académico. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 169-192. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0077>
- Poveda, David (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <https://doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 201-246). CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rasskin-Gutman, Irina & Brescó de Luna, Ignacio (2019). Identidad y alteridad en libros de texto escolares: un estudio de caso sobre la representación de Al-Andalus. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 471-488. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7942>
- Restrepo, Eduardo & Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.

- Saura, Víctor (2021, marzo 31). El Consell Escolar es transformará en el Consell d'Educació de Catalunya per donar cabuda al "fora escola". *Diari de l'Educació*. <https://diarieducacio.cat/el-consell-escolar-es-transformara-en-el-consell-deducacio-de-catalunya-per-donar-cabuda-al-fora-escola/>
- Solórzano, Daniel G. & Yosso, Tara J. (2002) Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Subero, David; Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisès (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/0.4471/ijep.2015.02>
- Tarabini, Aina (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 153-175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Van Dijk, Teun A. (2006). Discurso de las élites y racismo institucional. En Manuel Lario Bastida (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp.15-36). Convivir sin racismo.
- Vila, Ignasi (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tiapa & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wertsch, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Zhang-Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; García-Romero, David & Lalueza, José Luis (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zhang-Yu, Cristina & Zhang-Yim, Isabel Jiun (2021). Contranarrativas a través del teatro foro: nuestras formas de ser-en-el-mundo. *Open Library of Humanities*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.16995/olh.616>



CRISTINA ZHANG-YU

Investigadora predoctoral en Psicología de la Educación en la Universitat de Girona. Miembro del grupo Cultura y Educación (UdG) y Dehisi (UAB). Facilitadora de grupos mediante el Teatro de las Oprimidas. Artista de spoken word. Coimpulsora de Catàrsia y de la Red de Diáspora China y miembro de t.i.c.t.a.c.

cristina.zhang@udg.edu

<https://orcid.org/0000-0001-9277-6946>

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Fàtima Aatar, Patricia Barleycon, Fatiha El Mouali Sadami, David García-Romero, José Luis Lalueza, Moisès Esteban-Guitart, Isa Zhang-Yim, Silvia Camps-Orfila, Miquel Àngel Essomba, Ignasi Vila, Xavier Besalú, Jaime Fauré y a los revisores por sus lecturas y/o sus valiosos comentarios y sugerencias.

FORMATO DE CITACIÓN

Zhang-Yu, Cristina (2021). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23(3), e1793.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 05-02-2021
1ª revisión: 19-04-2021
Aceptado: 02-05-2021
Publicado: 25-01-2022

Anexo 2. Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: una investigación basada en el diseño

Zhang-Yu, Cristina; Camps-Orfila, Silvia; Lalueza, José Luis; García-Díaz, Sarai & Viñas-i-Rodríguez, Domitila (2022). Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>

Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño

Processes of educational change in contexts of school segregation: A design-based research

Cristina Zhang-Yu^{1*}, Silvia Camps-Orfila², Jose Luís Lalueza², Sarai García-Díaz², Domitila Viñas-i-Rodríguez³

1 Departament de Psicologia, Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona

2 Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

3 Institut Escola El Til·ler, Barcelona, España

* cristina.zhang@udg.edu

Recibido: 01-noviembre-2021

Aceptado: 17-febrero-2022

RESUMEN

Los procesos de segregación educativa por motivos raciales y socioeconómicos, las desigualdades que genera en las oportunidades de aprendizaje y su relación con las bajas tasas de finalización de estudios obligatorios constituyen un serio obstáculo para la equidad social y educativa. En este artículo damos cuenta de una investigación basada en el diseño, actualmente en desarrollo y con más de cuatro años de duración, que forma parte de un conjunto de medidas para el cambio educativo en un instituto-escuela en la ciudad de Barcelona. Nuestro objetivo es realizar un análisis histórico atendiendo a las transformaciones y tensiones en este sistema de actividad y entre sus participantes: equipo educativo y alumnado del centro, estudiantes universitarias e investigadoras. Observamos que la legitimación y negociación de sus motivos y metas han llevado a procesos de apropiación y agencia del proyecto e identificamos tensiones y contradicciones que son analizadas a la luz de las relaciones de poder en las escuelas.

Palabras clave: enfoque histórico-cultural, interculturalidad, investigación basada en el diseño, segregación escolar

ABSTRACT

The processes of racial and socioeconomic school segregation, the inequalities that generates in learning opportunities and its relationship with low compulsory school completion rates, constitute a serious obstacle to social and educational equity. In this article we report a design-based research currently under development and lasting more than four years, which is part of a set of actions for educational change in an institute-school from Barcelona (Catalonia). Our aim is to carry out a historical analysis of the transformations and tensions in this system of activity and among its participants: educational team and school students, undergraduate students and researchers. We observe that the legitimization and negotiation of their reasons and goals have led to processes of appropriation and agency of the project, and we identify tensions and contradictions that are analyzed under the power relations that happens in schools.

Keywords: cultural-historical approach, design-based research, interculturality, school segregation

Financiamiento: i+D de MINECO (España), Agencia Estatal de Investigación (AEI) y los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (Unión Europea), No. EDU2017-83363-R; ayuda predoctoral (PRE2018-083511); y subvención del Ayuntamiento de Barcelona.

Cómo citar este artículo: Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A pesar de que los flujos migratorios provenientes del sur global ya no son novedosos en el Estado español, el sistema educativo sigue sin asegurar la igualdad de oportunidades educativas a la juventud migrada o descendiente de ella. A modo ilustrativo, las tasas de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (a los 16 años) en la ciudad de Barcelona, nuestro contexto, es de un 94,5% en el alumnado de nacionalidad española, mientras que sólo alcanzan el 74,7% en los de nacionalidad extranjera (Sales et al., 2018). Los datos son extrapolables al conjunto del país, donde en torno a un 20% del alumnado que deja la escolarización es en su mayoría procedente de la migración o de grupos minorizados (Bonal & Bellei, 2018; Essomba et al., 2019; Pàmies Rovira et al., 2020; Tarabini & Jacovkis, 2019).

Esta situación de inequidad se empezó a detectar a partir de los 90 del siglo pasado, época en la que se produjo un aumento singular de la migración y su incorporación en las aulas. Aparecieron numerosos trabajos académicos con interés en definir a la población migrada, construyendo un sujeto otro a partir de procesos de diferenciación (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). Estos análisis, así como el abordaje del profesorado, partían implícitamente de aproximaciones deficitarias asumiendo que el alumnado migrado presentaba carencias a consecuencia del desplazamiento y la transición ecológica. Por lo tanto, una narrativa que otorga la responsabilidad al alumnado y su supuesto grado de “integración” en la escuela (Laluzza & Crespo, 2012).

Otras investigaciones apuntaban a una aproximación cultural centrada en las discontinuidades en valores y prácticas de las familias y las escuelas (Greenfield & Cocking, 1994; Poveda, 2001). Las discontinuidades se refieren a formas legítimas de ser y relacionarse con el mundo y no déficits de socialización. Se acercaba a un modelo intercultural relacional y funcional (Walsh, 2010) que buscaba acercamiento, reconocimiento e intercambio de saberes y prácticas para la inclusión en el interior de la sociedad dominante. Tanto las políticas y prácticas educativas como en la academia (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Garreta-Bochaca et al., 2020; Laluzza & Crespo, 2012), han tratado de avanzar hacia un modelo más inclusivo a través del proyecto de la interculturalidad. Sin embargo, no han sido suficientes para evitar procesos de diferenciación o racialización, invisibilizando así las relaciones de poder dentro de las escuelas.

La racialización la entendemos como un proceso de “mutua coproducción histórica” en términos raciales (Campos García, 2012, p. 2), de modo que no supone la preexistencia de categorías raciales en tanto que

naturales sino como producto de la interrelación entre grupos y de los procesos de diferenciación. Desde la teoría decolonial, hablar de racialización en la actualidad es comprender que los procesos de diferenciación encuentran su genealogía en la historia colonial y sus primeras formas de categorización étnico-racial en función de marcadores como el color de piel o la religión (Grosfoguel, 2013; Hellgren & Ábel Bereményi, 2022), donde los dominantes autoproclamados blancos consolidaron un modelo de jerarquización racial que perdura hasta hoy día en renovadas formas de racismo/racialización (Fanon, 2009; Grosfoguel, 2012).

Este marco de análisis nos permite comprender la escolarización del alumnado migrado o descendiente de ella (racializado) desde una reinterpretación de los datos estadísticos que disponemos en relación con las tasas de escolarización y finalización de estudios (basados en indicadores como: lugar de nacimiento, nacionalidad y año de llegada de la persona o de sus progenitores), así como prestar atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de cambio educativo, aportaciones que pretendemos hacer con nuestro trabajo.

Escolarización, racialización y segregación escolar

En el estudio realizado por Bayona & Domingo (2018) se evidencia que la atención sobre los procesos migratorios ya no es suficiente para comprender la realidad escolar de la juventud migrada o racializada. En primer lugar, mientras que la población autóctona blanca que no alcanza la graduación en secundaria obligatoria es del 13.2% en chicos y del 7.3% en chicas; en la juventud migrada a partir de los 7 años ocurre con el 34.6% y el 23.5% respectivamente. Pero los grupos formados por la población racializada y migrada antes de los siete años (incorporada en el sistema educativo antes del primer curso de primaria) también presentan cifras alejadas al primer grupo: el 21.2 y 21.7% en chicos respectivamente; y el 13.7 y 12.2% en chicas. En un análisis detallado, los procesos de racialización que afectan a la finalización de estudios se acentúan cuando son jóvenes de ascendencia marroquí o gambiana.

Esta fotografía que nos ofrecen los datos pueden comprenderse mejor si atendemos a la cotidianidad de las escuelas, donde recientes estudios sugieren que los procesos de racialización que repercuten más en las trayectorias educativas del alumnado se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el profesorado (Bravo-Moreno, 2015; Cammarota, 2014; Carrasco et al., 2020; Zhang-Yu et al., 2021) y en las tendencias o ausencias de la orientación educativa (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Pàmies Rovira et al., 2020).

Otra condición que incide profundamente en los

procesos de enseñanza-aprendizaje y la finalización de estudios es la segregación escolar, ya alertada mediante investigaciones realizadas a principios del 2000 (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). El estado español es uno de los territorios más segregados dentro de la Unión Europea (Murillo & Martínez-Garrido, 2018), siendo Catalunya la tercera comunidad autónoma con índices más elevados. La doble oferta de escolarización público-privada, las políticas de libre elección de centro (Síndic de Greuges, 2016), la segregación residencial y urbanística y la lógica de mercado a la que tienden las escuelas en busca de su singularización, son algunos de los factores que la sostienen.

Los centros con mayor concentración de población migrada se encuentran en los barrios más vulnerabilizados de la ciudad, donde las políticas de libre elección de centro han dado lugar al *white flight* o huida blanca de las familias de clase media (Domingo & Bayona-i-Carrasco, 2021). Además, las condiciones materiales y humanas de estos centros se han visto gravemente afectados por los recortes de las políticas neoliberales y de austeridad posteriores a la crisis del 2008. Todo ello contribuye a generar peores oportunidades de aprendizaje y, en consecuencia, bajas tasas de finalización de estudios (Bonafant & Bellei, 2018).

Por lo tanto, los análisis sobre la escolarización de la población migrada y racializada no pueden desvincularse de los procesos de segregación, exclusión, explotación y racismo/racialización que repercuten en las tasas de pobreza, precariedad laboral, precariedad habitacional, desahucio y prisión. La tradicional atención en el sujeto otro migrado nos distrae de las causas estructurales que sostienen un estado con reglamentos en extranjería que determinan las condiciones materiales de las vidas migradas y su descendencia y, en consecuencia, de la escolarización y las oportunidades de aprendizaje. Además, contribuye a la invisibilización del pueblo gitano.

Por ese motivo es necesario atender a los propósitos de justicia racial, social y educativa en el diseño de prácticas educativas. Recientemente, el colectivo antirracista Análisis, Investigación y Creación en Educación (AICE) de Barcelona ha presentado un conjunto de herramientas de análisis de la escuela intercultural, dirigida a jóvenes de secundaria, donde se incorpora también un decálogo para profesorado con propuestas que recuerdan las pedagogías críticas y decoloniales:

- (a) irrumpir, responder y gestionar el acoso escolar racista;
- (b) brindar estrategias para analizar las estructuras de dominación perpetradas en la producción y transmisión del conocimiento eurocéntrico;
- (c) desarticular las relaciones de poder

- presentes en la escuela y bajo su estructura;
- (d) entender la educación intercultural como un proceso de transformación social y no como una constatación de la diversidad desde la celebración multicultural y
- (e) situar la génesis histórica colonial de las asimetrías geopolíticas, lingüísticas y/o económicas basadas en las divisiones raciales. (AICE, 2021).

Es decir, se reclama la urgencia de un modelo intercultural crítico (Walsh, 2010) que brinde herramientas para la decolonización (Restrepo & Rojas, 2010) y el análisis crítico al propio alumnado (Alim & Paris, 2017), a la vez que se revitalizan sus saberes y cosmovisiones como estrategia de contrahegemonía para que las narrativas coloniales sean problematizadas por los conocimientos vivenciales de la clase (Leonardo & Singh, 2017).

Contexto y motivos de la investigación

En este artículo queremos aportar un análisis en relación con los procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar, atendiendo a las tensiones y posibilidades de transformación. Lo realizaremos a partir de nuestra colaboración escuela-universidad y, en concreto, el desarrollo de una Investigación Basada en el Diseño o DBR (en inglés, Design-Based Research) en un centro público de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (3-16 años) situado en el Bon Pastor (Barcelona). Este barrio se origina en 1929 con la construcción de las Casas Baratas, viviendas para empleados en la construcción procedentes de varios puntos del Estado español. A principios de los años '60 empezó a llegar la población gitana, debido a las remodelaciones y derribos de barrios de barracas, y en la década de los '90 se incorpora población migrada desde el extranjero. Aunque la colaboración entre escuela y universidad se inicia en 2007 (Crespo et al., 2014), aquí abordamos lo realizado a partir de 2017, coincidiendo con la transformación en un instituto-escuela al incorporar educación secundaria obligatoria. Afectada por un proceso de "huida blanca" y con grandes retos en la transición a centros de secundaria, este nuevo modelo de centro surge con el deseo de ofrecer continuidad educativa desde los 3 hasta los 16 años.

La demanda que se hace a la universidad es el acompañamiento en este proceso para garantizar el acceso y finalización de estudios obligatorios secundarios a su alumnado y, a su vez, revertir la fuerte estigmatización del centro. Los objetivos de esta colaboración están orientados a (a) hacer de la práctica escolar una experiencia significativa para su alumnado; (b) favorecer el diálogo de significados, metas y prácticas entre escuela y aprendiz, sus familias y comunidades; (c) impulsar un conocimiento crítico del entorno del alumnado y su posición en él y (d) acompañar al

profesorado en el desarrollo de un conocimiento crítico de la interculturalidad.

La colaboración ha implicado dos líneas de acción. La primera en la etapa de infantil (3-5 años), se lleva a cabo un trabajo a partir de la aproximación de los Fondos de Conocimiento (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992). La segunda es la que desarrollaremos a continuación, el codiseño de actividades dentro de horario escolar para jóvenes de 9 a 15 años, basándonos en el modelo de actividad de la Fifth Dimension (5D; Cole, 1996; Nocon, 2020) y el marco teórico-práctico de los Fondos de Identidad (Fdi; Esteban-Guitart & Moll, 2014).

La 5D se basa en cuatro principios histórico-culturales sobre el aprendizaje y el desarrollo: (a) un énfasis en el contexto; (b) una combinación de juego y aprendizaje; (c) una organización estratégica de la interacción intergeneracional; y (d) el uso de múltiples medios de información y comunicación (Cole, 2016). Estos principios se pusieron en práctica en el Laboratory of Comparative Human Cognition (San Diego, California), en un entorno de aprendizaje en el que colaboran niños y niñas con estudiantes de grado universitario en juegos y tareas mediadas por el uso de computadoras donde las formas de relación se basan en la horizontalidad, el aprendizaje mutuo y la coconstrucción de metas compartidas. El principal objetivo de este modelo es construir un contexto de actividad donde las implicadas compartan metas y herramientas en una ideocultura común, de carácter intergeneracional, interinstitucional e intercultural (Cole, 1996, 2016).

Los Fdi son aquellos “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37) que constituyen y construyen la subjetividad de las personas. Se configura como una estrategia de contextualización educativa que nos permite considerar el mundo afectivo, simbólico e identitario del alumnado para promover aprendizajes significativos. De las extensas experiencias basadas en los Fdi (Hogg & Volman, 2020), nos interesan aquí las que ponen en valor la pluralidad étnico-racial, cultural, lingüística y espiritual del alumnado, generando espacios dialécticos de análisis y concienciación crítica (Vossoughi & Gutiérrez, 2016). Éstas implican la construcción de narrativas identitarias a partir de la creación artística, que pueden ser lingüísticas, plásticas y/o audiovisuales (Díaz Barriga et al., 2018) o escénico-teatrales (Zhang-Yu et al., 2021). Así, se crean artefactos identitarios (como ilustraciones, video musical o una pieza teatral), que actúan como herramientas semióticas en la construcción identitaria. Por lo tanto, el interés recae en la atribución subjetiva de significado y los procesos de negociación que llevan a la materialización

del artefacto identitario.

Las actividades se fundamentan en la intersección entre la teoría de la actividad histórico-cultural y la pedagogía crítica (Vossoughi & Gutiérrez, 2016): fomentan la dialogicidad, la historicidad y la agencia de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecen espacios para resignificar la experiencia vivida atendiendo a los sistemas de dominación y opresión que los determinan.

En publicaciones anteriores (Laluzza et al., 2019; Zhang-Yu et al., 2021, Walker et al., 2021) hemos llevado a cabo el análisis de eventos significativos en el desarrollo de las actividades entre las participantes. En este estudio, en cambio, nos detenemos en comprender los cambios que se han desarrollado para dar cuenta de transformaciones sostenidas en el tiempo. En esta línea, nuestro objetivo es realizar un análisis histórico a lo largo de los cuatro años y medio de actividad para identificar las tensiones, contradicciones y transformaciones habidas en este proceso de coconstrucción de actividades entre investigadoras, estudiantado universitario y equipo educativo y alumnado del centro. Las preguntas de investigación que emergen son: ¿Cómo se apropian las diferentes participantes implicadas de una propuesta de cambio educativo?; ¿Cómo hemos llegado a una mayor agencia de las diferentes participantes?; ¿Cómo se ha dado la transformación de las actividades hacia una perspectiva intercultural crítica?

Método

La DBR permite crear nuevos ambientes de aprendizaje en las aulas, donde las acciones se modifican a través del tiempo (semanas, meses y años) y se analizan para introducir nuevos ajustes que vuelven a ser analizados (Collins et al., 2004). Hay una interacción permanente entre el diseño y el objetivo de investigación en la medida en que pueden refinarse mutuamente (Moreno & Packer, 2019) y las actividades se orientan al cambio en un medio (una institución o un territorio) que cobra sentido para las participantes como innovación. Los ciclos de la investigación (O’Neil, 2016) desarrollados siguen el calendario escolar y cuenta con las siguientes fases: análisis de necesidades (junio, fin del curso escolar); diseño (borrador en julio, puesta en común y acuerdo con el centro en septiembre); implementación y seguimiento (octubre a mayo); evaluación, análisis de necesidades (mayo y junio); nueva propuesta de diseño (julio). En el momento de redacción de este artículo entramos en el quinto ciclo.

En el proyecto participan investigadoras, profesoras y

alumnado de primaria y secundaria, estudiantes de cuarto grado en Psicología y colaboraciones de artistas y/o activistas de la ciudad. En todas las fases se implican investigadoras y profesoras (septiembre a julio), mientras que el alumnado del centro y el estudiantado universitario sólo de octubre a mayo. Éste último grupo participa en el DBR bajo un modelo de Aprendizaje-Servicio (ApS) de duración semestral durante los dos primeros años. A partir del curso 2019-2020 se convierte en una participación anual en el marco de una asignatura con metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Hemos contado con la participación total de 379 estudiantes del instituto-escuela (156 primaria, 223 secundaria) y un total de 117 estudiantes universitarias (66 bajo modelo ApS semestral, y 51 bajo modelo ApS+ABP anual) que se distribuyen como mostramos en la Tabla 1. En primaria han participado estudiantes de quinto y sexto curso (10-12 años) y en secundaria de primero a tercero (12-15 años). Una tercera parte del total de participantes pertenece al pueblo gitano, seguidas de jóvenes migrados o descendientes de América Latina y el Caribe (19% Sudamérica; 11% Centroamérica; 5% Caribe). Un 10% lo configuran alumnado blanco, algunas con familias que provienen de diferentes puntos del estado. Jóvenes de ascendencia norteafricana y sur asiática conforman el 9% y 7% respectivamente. El 6% restante lo conforman alumnado afrodescendiente y alumnado migrado o descendiente este-asiático y este-europeo.

Cada año han participado de cuatro a seis investigadoras y las profesoras de cada grupo aula. Las colaboraciones externas se han dado entre octubre y mayo. En el primer año contamos con la participación de una profesora visitante de una universidad extranjera (Walker et al., 2021). En el segundo año empezamos a introducir el marco teórico-práctico de los FdI y la creación artística y contamos con la participación de una actriz. A partir del tercer año y con el inicio del proyecto Identit.art, han participado dos artistas plásticos, una cantante, un artista de videoarte y la actriz del año anterior. Todas las personas mencionadas son artistas locales que pertenecen a las comunidades afrodescendiente, migrada y/o racializada de Barcelona.

Este proyecto es colaborativo en el diseño, desarrollo y análisis de la investigación entre centro educativo (lidera cambios al plantear necesidades nuevas) y grupo de investigación (atención a análisis y reflexión sobre la práctica). Por lo tanto, constituye punto de encuentro que responde a muy diferentes procesos formativos del alumnado del centro y de la universidad, así como a los

objetivos de mejora del profesorado y de investigación del equipo universitario.

Considerando esta DBR como un contexto de actividad, utilizaremos una aproximación propia del modelo histórico-cultural y cuyos ejes de análisis son la historicidad, multivocidad y contradicción (Engeström, 2001; Cole, 2016; Lalueza et al., 2020). Atender a la historicidad supone que un sistema de actividad toma forma y se transforma durante largos periodos de tiempo, sus problemas y potenciales solo pueden entenderse con relación a su propia historia, de modo que el análisis atenderá al relato histórico del proyecto. La multiplicidad de voces supone analizar la participación desde distintos puntos de vista, tradiciones, intereses y motivos, así como su convergencia en un nuevo contexto de actividad diferente a aquél del que provienen y el desarrollo o no de metas compartidas. Por último, atender a las contradicciones supone focalizar en las tensiones entre los objetivos de la organización y los motivos de las personas participantes.

Recurrimos a la información recogida en los documentos de diseño, informes de evaluación, actas de reuniones y diarios de campo. Este análisis documental se intercala con procesos de discusión grupal de análisis y construcción de sentido desde los diferentes roles que adoptamos (investigador e investigadoras-educadoras y directora del centro) y en base a las actividades desarrolladas. Consensuamos los diferentes análisis y volvemos sobre los ejes, a la vez que los ponemos en diálogo con el objetivo y las preguntas de investigación. Por último, en el marco de la colaboración escuela-universidad, esta DBR cuenta con la conformidad y conocimiento de los propósitos investigadores tanto del centro y su equipo como de las personas tutoras legales del alumnado. Para asegurarnos el pleno conocimiento del propio alumnado, la explicación al respecto forma parte de la presentación de inicio escolar, momento en el que firman individualmente un consentimiento informado de participación y registro de audiovisual.

Resultados

Presentamos un relato cronológico que inicia en el curso 17-18 y concluye en el curso actual 21-22. Todas las actividades se desarrollan semanalmente en horario lectivo y durante todo el curso escolar. Se realizó seguimiento semanal de las actividades con las profesoras implicadas en las actividades y las estudiantes de universidad, mediante reuniones postactividad. La emergencia de los diferentes proyectos tuvo que ver con los propios ciclos de la DBR.

2017-18: Trovadores en el primer año de instituto-escuela

La 5D en el instituto-escuela se denominaba Trovadores (Crespo et al., 2014), orientada a la creación de relatos digitales, elaborados de forma colaborativa con la ayuda de cámaras y programas de edición de videos, para que el alumnado pudiera ser creador y participante activo en su proceso de aprendizaje. La realización pasó por diferentes fases: planificación del trabajo, selección del tema, elaboración del guion, grabaciones, edición y visualización. Este proceso se da en espiral: cada visualización trae a la revisión de lo que se ha hecho, de forma que hay una reflexión permanente de los autores sobre su obra. Libertad para escoger, actividad colaborativa y trabajo orientado a una audiencia son los tres ejes fundamentales de esta actividad (Autoras, 2016). Este curso, Trovadores se llevó a cabo con quinto y sexto de primaria, en grupos colaborativos de tres a cinco jóvenes con el acompañamiento de una estudiante universitaria. En quinto se crearon narraciones de ficción y en sexto reportajes. La introducción de las actividades se hizo a través de una figura virtual mágica llamada @mac, con quien mantenían una comunicación continua a través de un entorno Moodle propio.

Ese año se implantó el primer curso de secundaria en el centro, para el que diseñamos un canal de radio juvenil mediante podcasts y en formato audiovisual, con el objetivo de crear un espacio comunicativo entre alumnado del centro y barrio. Se reformuló Trovadores para vincularlo con su vida cotidiana y el barrio, elementos que identificamos a partir de sus Fdl. Se pretendía construir un discurso sobre el territorio como punto previo a tomar conciencia sobre la sociedad en su conjunto. En cuanto a la audiencia, se realizó la difusión en la propia comunidad educativa del centro, a la que se añadieron jóvenes de Colorado (Estados Unidos) con quienes compartían grabaciones y mantenían un contacto periódico (Walker et al., 2021).

2018-19: Primer programa basado en los Fdl

En primaria se continuó desarrollando Trovadores, pero a partir del análisis y evaluación del curso anterior se propuso dar continuidad entre los distintos cursos. En quinto se pretendía que el alumnado se familiarizara con el formato de la 5D creando narrativas digitales y en sexto elaborara reportajes sobre temáticas que consideraran de interés propio y para el barrio.

En primero de secundaria se despidieron de @mac y empezaron a explorar distintas herramientas comunicativas como el Voxpop o la entrevista en profundidad. Se decidió prescindir del programa de radio iniciado el curso anterior por motivos logísticos y falta de interés del alumnado el formato auditivo, prefiriendo el

audiovisual. En este período se detectó la necesidad de generar espacios de confianza e intimidad para explorar inquietudes e intereses más allá del objetivo de la actividad. Por ello, llevamos a cabo siete sesiones de actividades basadas en los Fdl y la creación artística. Se exploraron los Fdl siguiendo la clasificación propuesta por Esteban-Guitart y Moll (2014): espacios geográficos, fondos institucionales, fondos sociales, fondos culturales y prácticas identitarias a partir de tres tipos de talleres: actuar (técnicas y juegos del teatro de las oprimidas), crear (arte plástico) y comunicar (creación lingüística y audiovisual).

Este ciclo de talleres finalizó con libros de artista (Figura 1), artefacto identitario individual que permitió reconstruir y narrar los temas relevantes emergidos durante las sesiones. Este primer acercamiento a los Fdl del alumnado permitió otorgar espacio y voz a sus propios intereses, pudiendo discutir conjuntamente sobre racismo, machismo e identidad (Autoras, 2021a).

Figura 1
Libros de artista



En segundo de secundaria, dado el interés manifestado por el centro, y como derivación de la experiencia de la radio juvenil, se creó un canal de comunicación propio del instituto-escuela; grabando noticias relacionadas con el centro para publicarlas en sus redes sociales. De este modo, se pretendía fomentar la conexión del centro con su territorio, convirtiendo al alumnado en agentes activos y responsables.

A raíz de los talleres basados en los Fdl, se identificó el malestar de una parte del alumnado en relación con su vida en el instituto-escuela, considerándolo un espacio no seguro, con situaciones vividas como agresivas o de coacción. Esta percepción fue compartida por profesorado e investigadoras, quienes diseñaron un proceso de reflexión con actividades que trascendían la franja horaria del proyecto. Este trabajo permitió elaborar conjuntamente acuerdos de convivencia y

hablar sobre cómo querían que fuese el instituto-escuela, buscando el compromiso de toda la comunidad educativa. Se construyó un artefacto simbólico (árbol) ideado para mantenerse visible en el centro en forma de mural. Pero éste no fue finalmente apropiado por los diferentes agentes y duró poco tiempo.

2019-20: De Trovadores a Identit.art en secundaria

Trovadores siguió en primaria, aunque esta vez a partir de temáticas que proponía el propio alumnado de sexto. Se sumó el objetivo explícito de visibilizar, problematizar y reflexionar sobre distintas discriminaciones vinculadas a sus temas de interés: migraciones, racismo, acoso escolar y salud mental.

En secundaria, atendiendo al interés del alumnado en hablar sobre sus conocimientos experienciales, se acordó con el centro modificar la actividad para ofrecer asignaturas que estén basadas directamente en los FdI. Desapareció la actividad de exploración de herramientas comunicativas y emergió Identit.art, un espacio para fomentar el autoconocimiento a través de la creación artística, ofreciendo otras oportunidades de relación y narración. Los objetivos fueron acompañar la autoexploración, descubrimiento y construcción identitaria, fortalecer el valor de la propia voz mediante la construcción de narrativas autobiográficas y promover la problematización de las concepciones y discursos esencialistas y estigmatizadores alrededor de la identidad.

Figura 2

Maqueta del barrio donde se refleja la cantidad de obras en construcción



El diseño de los talleres se vinculó a los FdI que emergieron en el curso anterior y realizamos actividades para discutir, reflexionar y crear representaciones propias sobre el barrio, las personas y profesiones, el instituto y la identidad (Figura 2). Nuevamente terminaron creando libros de artista como artefactos narrativos. Se pretendía continuar explorando formas de

creación colectiva para converger las reflexiones e inquietudes individuales, pero no se pudo desarrollar a raíz del confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19.

En este curso las estudiantes universitarias iniciaron el modelo ABP y pasaron a ser referentes a lo largo del curso escolar, lo que provocó un aumento considerable de su agencia. Además, se organizaron dos períodos diferenciados: durante el primer trimestre se dio un período durante el que llevaron a cabo un análisis de necesidades para, posteriormente, plantear un diseño de actividad acorde a la realidad. Este diseño fue negociado con el equipo de investigación y profesorado, y llevado a cabo durante los últimos meses del curso escolar, contribuyendo así a su aprendizaje teórico-profesional. Este proceso también se vio interrumpido a consecuencia de la pandemia.

2020-21: La toma de agencia por las estudiantes universitarias

Con las nuevas medidas sanitarias, se produjeron cambios en la logística del proyecto. En primaria se crearon grupos mixtos entre los dos cursos de quinto y sexto y aumentaron grupos para reducir ratios. Trovadores se pudo desarrollar con normalidad durante la primera mitad del curso y posteriormente las estudiantes universitarias pudieron llevar a cabo el diseño de su actividad. Las temáticas tenían que ver con aspectos que el profesorado también consideraba relevantes: educación sexual, valores democráticos, habilidades socioemocionales y la lengua catalana.

Identit.art pasó a ser una asignatura consolidada en secundaria debido al interés en ofrecer aprendizajes artísticos y de la valoración del trabajo realizado en los cursos anteriores. Se implantó en dos grupos mixtos de primero y segundo y en uno de tercero. Atendiendo a las especificidades de cada curso escolar, llevamos a cabo programas diferentes.

En primero y segundo se mantuvieron los objetivos y las fases planteadas el año anterior: una primera fase exploratoria de técnicas artísticas y temáticas para, posteriormente, crear productos artísticos grupales que se dirigieran a una audiencia. Inicialmente se exploraron distintas técnicas plásticas junto a artistas racializadas de Barcelona velando por la: (a) identificación de situaciones de discriminación racial, clasista, machista y capacitista en el instituto a través del collage (Figura 3), (b) exploración de recuerdos y su posterior expresión a través de la pintura mural y (c) identificación de simbologías relacionadas con los derechos civiles con la técnica del *pouring* mezclando acrílicos. Esta primera fase culmina con un libro de artista individual. Durante la

segunda fase, dinamizada por las estudiantes universitarias, se llevaron a cabo distintas actividades para escoger temas de interés, compartir conocimiento previo y crear espacios de debate, proceso que culminó en distintos productos artísticos grupales que abordaban la salud mental, la sexualidad y las discriminaciones.

Figura 3

Taller de collage en colaboración con David Ve Delgado, artista colombiano



Fuente: David Ve Delgado.

En tercero Identit.art se vinculó con procesos de orientación educativa con un claro interés en la exploración de futuros yoes posibles. Se decidió trabajar con una técnica digital para facilitar la readaptación ante cualquier posibilidad de confinamiento. Así, durante la primera mitad del curso realizamos actividades para aprender la técnica del videoarte con una persona artista racializada. Pretendíamos iniciar procesos de reflexión y construcción de narrativas para explorar el yo pasado y presente: de dónde vengo, quién soy y qué lugar ocupo en el mundo. El proceso culminó en una pieza de videoarte donde se explora la percepción del paso del tiempo, los territorios importantes y las formas de comunicación instantánea.

En la segunda fase, dinamizada por las estudiantes universitarias, se elaboró un videoarte grupal, vinculando los intereses del alumnado y que diera cuenta de un ejercicio de imaginación de posibles futuros. El propio grupo tomó decisiones que implicaban negociación de

intereses y búsqueda de elementos compartidos. Finalmente, se creó un video musical *mash up* con canciones escogidas por el alumnado, a los que atribuían significados como la lealtad entre amistades, la relación paterno-filial, la autoestima vinculada a la apariencia física, la puesta en valor de la identidad gitana y los sueños vinculados a estudios y competiciones deportivas.

2021-22: la consolidación de Identit.art como proyecto de centro

La elaboración de este manuscrito coincide con el inicio de las actividades de este curso escolar. En sexto de primaria, a partir de las evaluaciones y en vista de la buena acogida del trabajo a partir de los FdI en secundaria, el centro hace una demanda explícita al equipo de investigación para poder empezar a trabajar esas bases, habiendo identificado una estrecha vinculación entre los FdI y el trabajo a realizar en tutoría. De esta manera, el programa Trovadores, más centrado en la apropiación de herramientas digitales, da paso por primera vez a Identit.art en primaria, recurriendo a los FdI y, sumándole el interés en trabajar explícitamente la transición primaria-secundaria. Ante este nuevo escenario, diseñamos actividades para que el alumnado pueda explorar diferentes aspectos de su propia vida y tejer sus trayectorias vividas a partir de la línea del tiempo (Figura 4) y el libro de artista.

Figura 4

Proceso de creación de la línea de tiempo



En secundaria se ratifica que el centro quiere continuar con Identit.art pero vinculándolo a las competencias curriculares, con una demanda explícita para fomentar el uso del catalán como lengua vehicular. En primero y segundo curso Identit.art mantiene la base de los FdI, se vincula con contenido curricular de visual y plástica, lengua e historia. Con las profesoras implicadas acordamos asegurar un espacio de escucha y legitimación de las voces del alumnado, así como de su conocimiento situado para poder cuestionar formas de discriminación y opresión que afectan a sus vidas. Durante la primera

mitad del curso se trabajan distintas técnicas artísticas prehistóricas vinculadas a los aprendizajes curriculares, a partir de las cuales se crean productos artísticos (Figura 5). Para la segunda mitad del curso, se pretende iniciar un proceso de cuestionamiento respecto al sesgo eurocéntrico de la historia impartida en las escuelas para dar espacio a su propia historia familiar y sus saberes como miembros que pertenecen a grupos étnico-raciales y culturales minorizados.

Figura 5

Identificando la relación entre identidad, historia y arte



En tercero, la vinculación curricular tiene que ver con las competencias artísticas y en valores y ciudadanía. Se mantiene el interés en la orientación educativa y se propone trabajar con poesía hablada para generar narrativas propias orientadas hacia futuros posibles. No obstante, a raíz de los procesos participativos iniciados en el curso anterior, el alumnado pide la oportunidad de poder decidir no sólo la temática sino la técnica artística: el teatro. Nos encontramos ahora en período de reformulación del diseño inicial para incorporar la petición del propio alumnado y su experiencia en el curso anterior: más legitimidad y voz en las decisiones que se tomen. En otras palabras, tener más agencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

Discusión

En una DBR, un primer análisis de los resultados se realiza de manera permanente, interrogando sobre los resultados inmediatos y el ajuste a metas, sirviendo de retroalimentación que orienta los cambios en el propio diseño. Pasados algo más de cuatro años desde el inicio de nuestro proyecto, obtenemos una perspectiva amplia de esos cambios e identificamos como factores clave la multivocidad, la legitimación de voces y los procesos de negociación, que llevan a una mayor agencia de los diversos grupos de participantes.

La multiplicidad de voces y los procesos de negociación dan cuenta del carácter fronterizo del proyecto, característico de un sistema de actividad híbrido (McMillan et al., 2016). Equipo de investigación, estudiantado universitario y profesorado y alumnado del centro participan con muy diversas motivaciones y metas. El diseño propio de la 5D se orienta precisamente a legitimar las diversas voces y, a causa de su flexibilidad, se transforma de acuerdo con la articulación de esas distintas motivaciones.

Los cambios en el proyecto van de la mano de una progresiva incorporación de agencia en los diversos grupos de participantes. Partimos de Trovadores, diseñado por el equipo de investigación y de acuerdo con los parámetros teóricos. Pero dado el carácter colaborativo y la orientación hacia las necesidades de la escuela, el profesorado toma más agencia. En la medida que se va apropiando del proyecto, éste se transforma, como ha sucedido notoriamente en el actual curso 21-22. En el curso 19-20, se incorpora la agencia del estudiantado universitario, que transita desde una posición de acompañantes del alumnado a un rol de codiseñadoras y codinamizadoras. Aunque las metas no corresponden al “sistema instituto-escuela”, sino al “sistema docencia-universitaria” (Lalueza et al., 2016), derivan en una nueva transformación del proyecto. En cuanto al alumnado, el grupo que inicia su quinto año en el proyecto (tercero de secundaria en el curso 2021-22), son capaces de enmendar la propuesta y construir alternativas. Esta apropiación, en tanto que es considerada legítima (Wenger, 1998), supone un nuevo paso transformador.

La progresiva agencia y apropiación de la actividad, sumadas al compromiso que ello supone, generan las condiciones para la creación de un nuevo sistema que se configura como una ideocultura (Cole, 1996), una cultura local en la que los participantes generan y comparten nuevos significados. El proyecto ya no “pertenece” exclusivamente al equipo de investigación, comenzando su deriva desde un modelo canónico a un modelo idiosincrático de centro.

Cada ciclo de negociación de significados, sentidos y objetivos de la actividad a lo largo de los cursos supone, en sí, una confrontación de metas: momentos de contradicción a los que respondemos poniendo en diálogo la multiplicidad de voces y motivos. En la medida en que se resuelven, introducen cambios en el sistema y en los niveles de agencia. En nuestro trabajo hay dos momentos de contradicción que llaman la atención: la jornada de reflexión en el curso 2018-19 y la propuesta de poesía hablada en el último curso, una viéndose desvanecida y la otra transformada en otro recurso

artístico.

La primera de ellas pretendía encontrar respuestas colectivas a la convivencia escolar, mientras que la segunda pretendía ser una técnica para construir relatos de futuro como estrategia de contranarrativa (Leonardo & Singh, 2017). Estos procesos se dan en el marco de un sistema escolar muy enraizado con los mandatos de la sociedad dominante no exentas de las estructuras y relaciones de poder (Vossoughi & Gutiérrez, 2016). La escuela es un espacio que genera violencia hacia cuerpos racializados específicos, situación sostenida tanto por las políticas educativas (Sindic de Greuges, 2016; Murillo & Martínez-Garrido, 2018) como por sus manifestaciones más cotidianas (Bravo-Moreno, 2015; Cammarota, 2014; Leonardo & Singh, 2017; Zhang-Yu et al., 2021).

Al buscar una participación central, sincera y libre del alumnado, ambas situaciones requerían niveles altos de confianza y seguridad en el seno de la escuela. Esto nos sugiere que, si bien el modelo de la 5D y los FdI nos han permitido abordar temáticas como el racismo, el machismo o la salud mental desde lugares y temporalidades que suelen mantenerse al margen de la práctica escolar (legitimando sus saberes y sosteniendo y acompañando debates a lo largo del tiempo), tenemos un reto fundamental por delante: procurar formas de relación y espacios de aprendizaje sostenibles y saludables para el alumnado más vulnerabilizado por el sistema. Coincidiendo con las propuestas del colectivo AICE, debería ser una de las prioridades en las agendas escolares que proclaman el proyecto intercultural.

Estas contradicciones nos plantean necesarias líneas para continuar trabajando en el marco de la colaboración escuela-universidad. Por un lado, profundizar en qué tipo de cambios educativos y organizativos son necesarios para que estas prácticas educativas permitan la involucración auténtica y genuina de la juventud migrada y/o racializada dentro de las escuelas y cómo podemos llevarlos a cabo. Por otro lado, ahondar en las contradicciones que se generan en el desarrollo de propuestas educativas desde una perspectiva intercultural crítica, antirracista y decolonial en el propio sistema.

Consideramos que la historicidad del proyecto (Crespo et al., 2014, Lalueza et al., 2020) y el modelo de actividad que llevamos a cabo pueden posibilitarnos procesos de transformación educativa para dar respuesta a nuestras necesidades locales comprendiéndolas desde las relaciones globales. Por lo tanto, este trabajo pretende ser inspirador, así como mostrar la importancia en

realizar investigaciones sostenidas en el tiempo para evidenciar los procesos de transformación (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021) que lleven a nuevos ciclos de análisis. Sin embargo, no hemos podido profundizar en episodios concretos de interacción, diseño o debate entre las diferentes participantes. Será necesario, en nuestro trabajo, volver al análisis de eventos que nos permitan ilustrar tanto los momentos de mayor tensión y resistencia, como los de mayor calidez y complicidad entre adultas y jóvenes.

El instituto-escuela ha vivido cambios significativos a lo largo de este tiempo, fruto de la puesta en marcha de la enseñanza por proyectos, la especialización en educación musical y un constante análisis y valoración de los objetivos de cada curso escolar y de sus formas de organización. Con una pandemia por medio y los nuevos retos que ello ha supuesto en la organización y formas de relación con la comunidad educativa, es necesario un reconocimiento a la labor que se lleva a cabo. A la continuidad educativa de 3 a 16 años se le suman los trabajos de coordinación con el centro de educación infantil del barrio, de manera que las nuevas matriculaciones en los grupos de 3 a 5 años, se ha doblado el alumnado, pasando de una a dos aulas por curso. Posibles señales de un proceso de reversión del efecto huida blanca. Asimismo, la mitad de los 22 jóvenes que conformaron la primera promoción de secundaria (2020-2021) se ha graduado y prosiguen con estudios postobligatorios, mientras que años antes en la última promoción del instituto de la zona se graduó una única persona.

En suma, la colaboración escuela-universidad y el proyecto desarrollado forma parte del conjunto de acciones que diariamente se realizan desde el centro, con la implicación y compromiso del equipo directivo, docentes, otras profesionales, familias, jóvenes y entidades del barrio. Por lo tanto, los cambios que se han dado deben entenderse en el conjunto de este ecosistema y no como consecuencia única de lo presentado. Con esta contribución queremos poner en valor los contextos de actividad abiertos, flexibles y participativos que la 5D y los FdI nos permiten crear para reimaginar colectivamente nuevos escenarios educativos más sostenibles con la realidad étnico-racial, cultural, lingüística y espiritual. Para que este ejercicio de reimaginación pueda devenir real, serán necesarios mayores compromisos por parte de la esfera política y académica (Murillo & Martínez-Garrido, 2018) donde la justicia racial, social y educativa se encuentren en la base de toda acción para y por del derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje.

Referencias

- AICE (2021). *Benvingudes a l'escola... intercultural?*. Ajuntament de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/fanzine_interculturalitat.pdf
- Alim, H. S. & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). Teachers College Press.
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Bayona, J. & Domingo, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.46710/ced.pd.esp.11>
- Bonal, X. & Bellei, C. (2018). Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in Education* (pp. 1-28). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-001>
- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racialización. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.34251>
- Carrasco Pons, S., Pàmies Rovira, J., Narciso Pedro, L., & Sánchez-Martí, A. (2020). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio de La Caixa.
- Cammarota, J. (2014). Misspoken in Arizona: Latina/o students document the articulations of racism. *Equity & Excellence in Education*, 47(3), 321-333. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.933067>
- Campos García, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199. <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679-1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>
- Cole, M., Kobelt, E., & Packer, M. (2014). Research methodology for a concrete Psychology: The Fifth-Dimension research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 28-61. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/download/224/221>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto Shere Rom: Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221>
- Domingo, A. & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>
- Essomba Gelabert, M. A., Guardiola, J., & Pozos, K. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa: Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33(2), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73219>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M., Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Greenfield, P.M. & Cocking, R.R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. LEA.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hellgren, Z., & Ábel Bereményi, B. (2022). Introduction to the Special Issue: Far from colorblind. Reflections on racialization in contemporary Europe. *Social Sciences*, 11(21), 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci11010021>

- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895.
<https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Laluzza, J. L. & Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura & Educación*, 24(2), 131-135.
<https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Laluzza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: El proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Fondos de Identidad y el tercer espacio: Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Laluzza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.161185>
- Leonardo, Z. & Singh, M. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. In S. Parker, K. Gulson, & T. Gale (Eds.). *Policy and inequality in education* (pp. 91-110). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating 'transaction spaces' in higher education: University-community partnerships and brokering as 'boundary work'. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291/1288>
- Moreno, F. A. & Packer, M. J. (2019). Cultural Psychology and children's understanding of institutional reality/La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58.
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nocon, H. (2020). The Fifth-Dimension play and learning environment: Prototype to practice. *Mind, Culture and Activity*, 27(2), 122-131.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1716257>
- O'Neill, D. K. (2016). Understanding Design Research-Practice partnerships in context and time: Why learning sciences scholars should learn from cultural-historical activity theory approaches to Design-Based Research. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 497-502.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1226835>
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487-506.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
<https://www.doi.org/10.30827/Digibug.7491>
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Sales, A., Villarreal, J., & Pallàs, E. (2018). *Estratègia d'inclusió i de reducció de les desigualtats socials de Barcelona 2017-2027*. Ajuntament de Barcelona.
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges.
- Tarabini, A. & Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *e-Curriculum* 17(3), 880-908.
<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Vélez-Ibáñez, C. G. & Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of Funds of Knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
<https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vossoughi, S. & Gutiérrez, K. D. (2016). Critical Pedagogy and sociocultural theory. In I. Esmonde & A. N. Booker (Eds.), *Power and privilege in the Learning Sciences* (pp. 139-161). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315685762>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tiapa, & C. Walsh

(Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wenger, E. (1996). *Comunidades de prácticas*. Paidós.

Sobre las autoras y el autor:

Cristina Zhang-Yu es psicóloga (Univ. de Barcelona); Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación e investigadora predoctoral del Instituto de Investigación Educativa de la Univ. de Girona. Miembro del grupo de investigación Cultura y Educación de la misma universidad y colaboradora en el grupo DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9277-6946>

Silvia Camps-Orfila es psicóloga (Univ. de Barcelona); Máster en investigación e intervención psicosocial en la misma universidad. Miembro del equipo de investigación DEHISI y profesora asociada del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona(UAB).

<https://orcid.org/0000-0002-5843-7016>

José Luís Lalueza es profesor del Departamento de

Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); coordinador del Master Interuniversitario en Psicología de la Educación, del Área de Investigación Aplicada y Transferencia de la Facultad de Psicología y del Grupo de Innovación en ApS de la UAB; investigador principal del grupo de investigación DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

Sarai García-Díaz es profesora de educación secundaria especialista en educación artística, licenciada en Bellas Artes, Máster en Profesorado, y Máster en el uso del arte como herramienta social. Es Investigadora predoctoral en Psicología de la Educación (Univ. Autònoma de Barcelona) y miembro del grupo de investigación DEHISI (UAB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-4010-3771>

Domitila Viñas-i-Rodríguez es maestra y psicóloga; directora del Instituto-Escuela El Til·ler; miembro del grupo de investigación educativa PEPT (Univ. de Barcelona) y del Centre d'Ensenyament Musical De Barcelona (CEMB).

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-3747-363X>

Anexo 3. Funds of Identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth

Zhang-Yu, Cristina, García-Díaz, Sarai, García-Romero, David, & Lalueza, José Luis (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth

Cristina Zhang-Yu^a, Sarai García-Díaz^b, David García-Romero^b,
and José Luis Lalueza^b

^aInstitute of Educational Research, University of Girona; ^bAutonomous University of Barcelona

Copyright © 2022 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Abstract

The school system is permeated by systems of social exclusion and discrimination in ways that are usually invisible. This neglected symbolic violence reproduced in our educational system reflects some weak points within the Catalan intercultural paradigm, which lead to the reproduction of systemic violence to many young racialized people. Educational regimes which prioritize the adult agenda and the curriculum, urge teachers to impose control and directionality. In this circumstance, students' acts and statements may be seen as merely disruptive, and hence their voice is delegitimized. The educational system, thus, fails in its duty to provide these young learners with the space to explore themselves and to foster self-reflection of their histories, interests and knowledges. In response to this perception, we developed "Who am I?", an educational program based on Funds of Identity to enact self-exploration through art creation. Two secondary classrooms participated in this program. The results reflect dialogic events in which students talk about daily violence, their strategies to resist it, cultural negotiation and identity-construction processes. By means of a narrative-based analysis, we provide both a critical revision of our intercultural educational system and an enrichment to the Funds of Identity framework through the subjectivity theory lenses.

Keywords

Funds of Identity, intercultural education, racialization, subjectivity, art

Anexo 4. Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento

Zhang-Yu, Cristina, Vendrell-Pleixats, Júlia, Barreda-Escrig, Clàudia, & Lalueza, José Luis (en prensa). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento.

DESCENTRAR LA MIRADA ETNOCÉNTRICA: UNA EXPERIENCIA BASADA EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Decentering the ethnocentric gaze: an experience based on funds of knowledge

Resumen

La institución escolar comparte el marco cultural de la sociedad dominante y responde a sus intereses, normas y valores. La aproximación de los fondos de conocimiento, surgida en Arizona en los años 80, es una puesta en valor de los saberes y prácticas familiares como forma de resistencia dentro de la cultura escolar dominante. En este trabajo compartimos las reflexiones, tensiones y transformaciones que maestras e investigadoras hemos identificado durante el transcurso de nuestra experiencia en un instituto-escuela de Barcelona. Analizamos el registro audio y textual (conversaciones entre familia-escuela, sesiones del grupo de estudio, diarios de campo y entrevistas) y en un segundo nivel de análisis, reconstruimos eventos dialógicos que muestran cambios en maestras e investigadoras: toma de conciencia de situaciones de opresión por raza, clase y género, comprensión y legitimización de formas de crianza y cuidados familiares no hegemónicas y posicionamiento crítico ante propuestas educativas folclóricas. Por último, discutimos las aportaciones y limitaciones de este trabajo, así como sugerencias de continuidad con el fin de expandir estos procesos reflexivos al conjunto de la comunidad educativa.

Palabras clave: justicia social; educación intercultural; relación familia-escuela; etnocentrismo; racismo

Abstract

The school institution shares the cultural framework of the dominant society and responds to its interests, norms and values. The funds of knowledge approach, which emerged in Arizona in the 1980s, values families' knowledge and practices as a form of resistance within the dominant school culture. In this paper we share some reflections, tensions and transformations that we teachers and researchers have identified during our experience in a high school in Barcelona. We analyzed audio and textual record (family-school conversations, study group sessions, field journals and interviews) and in a second level of analysis, we reconstruct dialogic events that show changes in teachers and researchers: awareness of situations of oppression by race, class and gender, the understanding and legitimization of non-hegemonic forms of family upbringing and care, and critical positioning in the face of folkloric educational proposals. Finally, we discuss the contributions and limitations of this work, as well as suggestions for continuing to expand these reflective processes to the educational community.

Keywords: social justice; intercultural education; family-school relationship; ethnocentrism; racism

1. INTRODUCCIÓN

Irrumpir en los espacios escolares desde una perspectiva de justicia social y educativa implica atender a las relaciones de poder. La cultura escolar responde a los intereses, normas y valores hegemónicos, más allá de los posicionamientos y trayectorias personales de quienes trabajan en la institución. Si bien las propuestas para una educación intercultural están en las agendas de muchos centros educativos, las prácticas asimilacionistas encubiertas bajo el problemático lema de la *integración* son extensas (Llevot Calvet, 2011; Tarabini, 2018; Vila, 2002). Igualmente persisten prácticas inclusivas que son, a menudo, meramente folclóricas. Como ya sugería Ignasi Vila (2002), es importante detenernos como profesionales y (re)conceptualizar lo que entendemos por interculturalidad. Las políticas de reconocimiento y legitimación buscan el encuentro en igualdad entre grupos hegemónicos y minorizados, y desde las pedagogías críticas, pedagogías culturalmente sostenibles, este marco pareciera suficiente en el plano discursivo, pero: ¿quiénes (y desde dónde) teorizan, proponen, este marco intercultural? ¿quiénes (y desde dónde) consideran qué cultura es *enriquecedora* para una sociedad y, por ende, quiénes (y desde dónde) estipulan lo *alterno* o *diverso*?

Algo se hace evidente: actualmente las propuestas emergen de marcos de pensamiento eurocentrados y, por lo tanto, la propuesta intercultural actual es funcional al sistema hegemónico de valores y creencias (Walsh, 2010). Bajo el paraguas de esta mirada, se promueve el mutuo reconocimiento y encuentro *entre culturas* que no cuestiona el lugar hegemónico ni su capital cultural. Evitar hablar de las relaciones de poder es perpetuar(nos) en alteridad(es), por más intentos en los que se declare y se pretenda construir una nación plural en cultura(s) e identidad(es). Es importante, por lo tanto, tomar conciencia del lugar de poder que ocupa la hegemonía y cómo se jerarquizan el resto de saberes y prácticas. Sin embargo, es recurrente que quienes pertenecen al grupo dominante, en muchas ocasiones no den cuenta de su propio marco cultural ni su lugar de poder. Este fenómeno ocurre con frecuencia en espacios de enseñanza y aprendizaje. Como explica Gloria Ladson-Billings (2017) sobre su trabajo con estudiantes blancos en la academia norteamericana, dado que la normatividad blanca es lo establecido y lo dado, son como peces que tienen problemas para ver el agua en la que nadan. Y señala que acompañarles en la toma de conciencia de lo propio resulta en muchas ocasiones revelador. Añadiríamos, incluso, necesario para que en colectividad podamos accionar transformaciones futuras que verdaderamente se encaminen hacia unas prácticas pedagógicas culturalmente sostenibles (Alim & Paris, 2017).

Esta concientización pasa por comprender y reconocer, primeramente, que nuestra sociedad es racista. Si no revisamos nuestras prácticas, nuestros diseños curriculares, leyes y políticas de acceso en la encrucijada de la complejidad socioeconómica y geopolítica, perpetuaremos un sistema racista. Es importante situar el racismo desde su lógica estructural y desvincularla de la individualidad de las personas. La historia colonial, la jerarquización entre pueblos en diferentes latitudes del planeta, en diferentes épocas y entre diferentes grupos dominantes y minorizados, han consolidado este sistema de deshumanización: “el racismo obedece a una lógica sin falla. Un país que vive saca su sustancia de la explotación de pueblos diferentes, inferioriza a esos pueblos. El racismo aplicado a estos pueblos es normal.” (Fanon, 1965, p.49). El racismo se ha invisibilizado, camuflado, diluido. “Le ha sido preciso renovarse, matizarse, cambiar de fisionomía.” (Fanon, 1965, p.39). Tal es así que actualmente identificamos las formas más explícitas pero cuesta reconocer las renovadas formas en las que el racismo opera en nuestra sociedad. Los centros educativos no quedan exentos, pues reproducen las opresiones que se ejercen desde las fuerzas políticas, jurídicas y económicas del estado. Se hace

necesario, por parte de las profesionales de la educación, una concientización y corresponsabilización que lleve al cuestionamiento colectivo desde su lugar de actuación.

Dado el gap étnico-racial existente entre el profesorado y el alumnado (Hogg, 2011), urge promover espacios de reflexión y concientización crítica que den cuenta de las relaciones de poder en las escuelas. En otras palabras, deberíamos aprender a ver y detectar aquello que perpetúa las jerarquías relacionales entre grupos, como las prácticas asimiladoras que oprimen otras formas de aprender, sentir y saber. La tendencia a negar las diferencias raciales o *colorblindness* –y, en consecuencia, a invisibilizar los efectos que éstas tienen en la vida de las personas– junto a los procesos de racialización–entendida como un proceso dialéctico de “mutua co-producción histórica” (Campos García, 2012, p.2) que define a unos y otros en términos raciales– conforman dos caras de un mismo sistema, tensionándolo en sus contradicciones. Algunas investigadoras (Hogg, 2011; Oughton, 2010; Rodríguez, 2013; Subero, Vila & Esteban-Guitart, 2015) ven en la aproximación de los fondos de conocimiento un marco teórico-práctico que permitiría empezar a revertir algunas situaciones de desigualdad en los centros educativos. Una herramienta que permite la transformación contextualizada, fruto de un trabajo comunitario y situado con en el plano local. A continuación ahondamos en esta propuesta, vinculándola a los procesos de concientización del propio lugar.

2. CONCIENTIZACIÓN EN EL MARCO DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

El concepto *fondos de conocimiento* surge de los trabajos antropológicos en la década de los 80-90 en EEUU (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992) como una forma de nombrar y revitalizar los saberes en los hogares de las familias mexicanas en el estado de Arizona. Aquí nos interesa en especial cómo se politiza esta noción cuando entramos al terreno escolar: como estrategia para transformar la perspectiva de déficit (Llopart & Esteban-Guitart, 2016). Linda Hogg (2011), Helen Oughton (2010), Gloria M. Rodríguez (2013) y Tara J. Yosso (2005) ofrecen una lectura de los fondos de conocimiento a través de marcos sociológicos, pedagógicos y antropológicos críticos. De algún modo, las investigadoras nos invitan a una militancia liberadora freiriana, a que la propuesta pedagógica sea *per se* una práctica de resistencia a la hegemonía escolar: una propuesta emancipadora y contrahegemónica (Rodríguez, 2013).

Tomamos la aproximación de los fondos de conocimiento como una estrategia política, educativa y transformadora contextualizada, que nos permite trabajar simultáneamente desde el eje relacional (maestras-familias-aprendices-comunidad) y el eje curricular (contenidos y mirada) con una perspectiva antirracista explícita. Por fondos de conocimiento entendemos “cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar” (Moll, Amanti, Neff & González, 1992, p. 134). Es decir, una forma para nombrar y visibilizar los saberes que existen en todo nicho familiar (González & Moll, 2002) que permite generar una narrativa contrahegemónica para con la normatividad dominante. De este modo, el problema o “déficit” no se sitúa en las familias y comunidades minorizadas sino en el etnocentrismo que perpetúa esta relación jerárquica de saberes y formas de vivir, aprender y relacionarse.

La propuesta conlleva a que maestras y familias se relacionen desde un acercamiento etnográfico y situado en lugares cotidianos (el hogar, el barrio, el espacio de trabajo) fuera de la institución escolar, permitiendo generar un diálogo que supere la unidireccionalidad escuela-familia. Después de realizar estos encuentros en forma de entrevistas semiabiertas, se trabaja en el diseño de actividades escolares que incorporen los

conocimientos y saberes (fondos de conocimiento) de las familias que han participado. Durante todo este proceso, maestras e investigadoras se reúnen periódicamente conformando un *grupo de estudio*, una estructura mediadora (Moll, 2014) que permite intercambiar conocimientos, discutir, reflexionar y diseñar actividades, así como consensuar aspectos organizativos y logísticos del proyecto. Este espacio funciona como una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991; citado en Esteban-Guitart, Serra & Llopart, 2018).

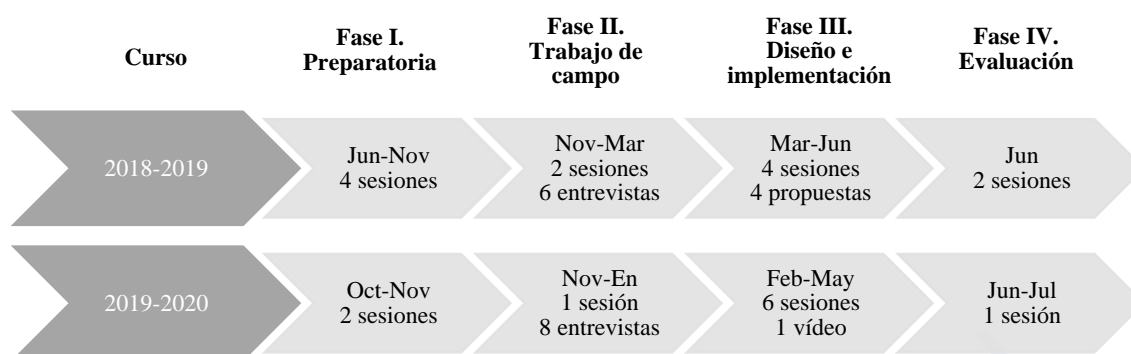
A lo largo de dos cursos escolares las autoras de este trabajo hemos formado parte del grupo de estudio que ha impulsado e implementado la aproximación de los fondos de conocimiento en un instituto-escuela de Barcelona. Durante este tiempo han surgido debates y reflexiones que han abierto paso a cuestiones como las mencionadas anteriormente, relativas al racismo, al etnocentrismo, a la noción estática de cultura y a la folclorización de las prácticas culturales, entre otras. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es relatar e identificar los procesos de transformación y reflexividad de maestras e investigadoras que han surgido durante el desarrollo del proyecto.

3. LA EXPERIENCIA EN EL INSTITUTO-ESCUELA *EL TIL·LER* (2018-2020)

Durante la última década se han llevado a cabo varios proyectos desde la aproximación de los fondos de conocimiento en diferentes centros escolares en la demarcación de Girona (Autoras, 2019; Llopart, Vilagran, Güell & Esteban-Guitart, 2017; Subero, Llopart, Vila & Esteban-Guitart, 2015). En Barcelona se llevó a cabo la primera experiencia durante el curso 2018-2019 en el Instituto-Escuela El Til·ler. Durante más de cuatro décadas, este centro público ha funcionado como escuela de enseñanza infantil y primaria (3 a 12 años), incorporándose la secundaria (12 a 16 años) a partir de 2017. Con ello se pretendía fortalecer tanto la continuidad educativa entre etapas como las relaciones existentes con las familias y sus comunidades, a modo de estrategia contra el abandono escolar prematuro. Aproximadamente la mitad del estudiantado pertenece al pueblo gitano, mientras que la otra mitad la conforman jóvenes migrantes o descendientes de la migración, mayormente centro/suramericana, norteafricana y surasiática.

La experiencia basada en los fondos de conocimiento se llevó a cabo en la etapa de educación infantil (o *comunidad de pequeños*). La cohesión del claustro y el enfoque cooperativo de trabajo cultivan un campo fértil para la implementación de proyectos comunitarios. Destaca el compromiso con la innovación y la reflexión permanente, trabajando a favor de un proyecto de transformación social, cultural y educativo. La propuesta fue acogida precisamente porque respondía a las mismas inquietudes. Durante el primer año, el grupo de estudio estuvo conformado por cuatro maestras tutoras de la *comunidad de pequeños* y dos investigadoras, y el objetivo principal fue mejorar la comunicación con las familias y su participación en la escuela. Durante el segundo año participaron todas las maestras de la comunidad y se incorporó una investigadora más. En total, el grupo de estudio estuvo conformado por diez personas y los objetivos fueron: visibilizar los fondos de conocimiento de las familias, crear actividades curriculares significativas, consolidar relaciones de mutua confianza entre familias y escuela, y fomentar la involucración de las familias dentro de la comunidad educativa. En el Gráfico 1 mostramos las fases llevadas a cabo por meses, el número de sesiones del grupo de estudio, número de entrevistas realizadas y propuestas educativas surgidas.

Gráfico 1. Cronograma general por cursos y fases



Fuente: elaboración propia

Fase I. Las primeras sesiones del grupo de estudio las dedicamos a compartir el marco de los fondos de conocimiento a través de la comprensión de sus bases teóricas y metodológicas. El siguiente paso fue acordar los criterios de selección de las familias participantes. En el segundo año se presentó el proyecto a las familias en la reunión general de inicio de curso, contando de primera mano con las experiencias de las madres y los padres anteriormente participantes.

Fase II. Empezamos por discutir y revisar el guion de entrevista, organizado en tres ámbitos: a) historia migratoria e inclusión en el territorio; b) prácticas familiares; y c) educación y expectativas de futuro. La entrevista se concibió como un encuentro orientado a promover el diálogo y un espacio de confianza mutua. Todas las entrevistas se realizaron en los hogares familiares, excepto dos que fueron realizadas en el lugar de trabajo. Las maestras entablaban diálogo, mientras que la investigadora acompañante daba apoyo y procuraba introducir cuestiones de interés en caso necesario. Después, juntas compartimos impresiones y sentimientos, desarrollando diálogos que inducían a la reflexión, la (de)construcción y al aprendizaje mutuo.

Fase III. El posicionamiento de las maestras en el diseño curricular fue decisivo para involucrar a las familias en el diseño y en la realización de las actividades, mientras que las investigadoras andamiaron el proceso de idear posibilidades. Surgió así durante el primer año un espacio llamado “desayunos con familias” que permitió tejer red entre ellas, agradecer la implicación en el proyecto y presentar la propuesta de una participación familiar más activa. Como resultado, algunas madres dinamizaron actividades de juego, música y danza. Por otro lado, se realizaron varias actividades en torno a la granja y al uso de la leche, a raíz de una práctica familiar de una familia, quienes iban semanalmente a recoger leche fresca a una granja en las afueras. Estas actividades contaron con la implicación de diferentes agentes: la propia familia asistió al colegio para compartir esta práctica, las maestras, niños y niñas en la construcción y exposición de maquetas de granjas, el respaldo económico de dos asociaciones sin ánimo de lucro de Barcelona, una pakistaní y otra asiática, para visitar esa misma granja y la quesería anexa, que nos permitió conocer el proceso de elaboración del queso.

En el segundo año, se esbozaron propuestas (visita restaurante y rincón de juego simbólico, remodelación del patio y talleres de música, deporte y movimiento). Sin embargo el confinamiento a causa de la pandemia conllevó la anulación del encuentro con las familias para planificar las actividades. Asimismo, las reuniones del grupo de estudio pasaron a ser telemáticas y se orientaron a profundizar en la reflexión acerca de las intencionalidades de los fondos de conocimiento como parte de la acción escolar

cotidiana. Para no desconectar a las familias de esta línea de trabajo, se elaboró un vídeo-presentación¹ del proyecto.

Fase IV. A finales de ambos cursos escolares nos reunimos para analizar fortalezas, debilidades y potencialidades del proyecto. Las cuestiones clave que emergieron fueron a) la gran implicación por parte de los diferentes agentes, así como haber logrado accionar algunos cambios en las relaciones familias-escuela, b) la seguridad y oportunidades de reflexión y desarrollo profesional proporcionadas por el trabajo conjunto entre maestras e investigadoras; c) el cambio producido en las maestras, tanto personal como de equipo, en el proceso de haberse apropiado de un proyecto innovador.

Con lo desarrollado durante estos dos cursos escolares y atendiendo a las tensiones y reflexiones que han ido surgiendo en el grupo de estudio, emergen las preguntas de investigación que orientan este trabajo:

1. ¿Qué ha facilitado el diseño de un tipo u otro de actividad?
2. ¿Qué ha posibilitado el codiseño de actividades y la realización de éstas por parte de las familias?
3. ¿Ha habido culturalización de la participación familiar, fomentando así una mirada folclorizada?
4. ¿Qué tipo de transformación personal y profesional ha habido en el propio grupo de estudio?

4. MÉTODO

4.1. Enfoque metodológico

La experiencia basada en los fondos de conocimiento que hemos llevado a cabo cumple con los supuestos de la investigación-acción-participativa (Fals Borda, 1999). La confluencia de los intereses del grupo de maestras de la *comunidad de pequeños* (fomentar la participación comunitaria y en específico de las familias) y del equipo investigador (trabajar a través de los fondos de conocimiento), ha permitido desarrollar colaborativamente el diseño, implementación y evaluación de la experiencia. En coherencia con la perspectiva crítica, nuestro enfoque metodológico parte de la toma de conciencia del lugar que ocupamos en la academia, de los límites y riesgos en la tarea investigadora. En este sentido, este investigar desde la *barriga del monstruo* (Fractalitats en Investigació Crítica, 2005) nos ha abierto diferentes líneas de discusión sobre nuestro trabajo centrado en la investigación-acción-participativa y, en concreto, con la elaboración de este texto. Durante el curso escolar 2019-2020 planteamos en diferentes sesiones del grupo de estudio la posibilidad de publicar un análisis de la experiencia en coautoría entre maestras e investigadoras. Valoramos la importancia de poder compartir nuestra experiencia para que pueda servir de inspiración para otros grupos de estudio. Sin embargo, a consecuencia del confinamiento y de las urgencias organizativas del centro escolar, la propuesta colaborativa se limitó a una sesión de presentación del primer borrador de este texto, realizada el 26 de octubre de 2020, seguida de la revisión del mismo por parte de las maestras durante los siguientes días. Posteriormente se elaboró la versión final incorporando sus observaciones y sugerencias.

¹ Vídeo publicado el 17/06/20 y accesible en https://www.youtube.com/watch?v=Onn_wk5djPs

4.2. Selección y análisis de eventos dialógicos

Tomamos como objeto de análisis nuestro grupo de estudio. La información analizada se basa en la observación participante en el grupo de estudio, en notas y diarios de campo elaborados por dos investigadoras y en los registros audio de las sesiones realizadas. Las unidades de análisis son los eventos dialógicos, entendidos como momentos de negociación genuina de significado (Bakhtin, 2000). En un primer nivel, se analizaron los contenidos de las entrevistas, las sesiones del grupo de trabajo y los diarios de campo del curso 2019-2020. Siguiendo los tres ámbitos temáticos que estructuran el guion de entrevista, emergieron cuatro categorías y diez subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías, descripción y subcategorías para cada ámbito temático

Categoría	Descripción	Subcategorías por ámbito temático		
		Prácticas familiares	Migración y participación territorial	Educación y expectativas de futuro
Proceso de racialización	Aproximación esencialista de los grupos étnico-raciales y culturales, llevando a procesos de racialización que folclorizan saberes y prácticas de las familias (fondos de conocimiento)	Comprensión estática y reduccionista de las prácticas familiares culturales	Desconocimiento de la realidad sociopolítica de las familias migradas	Perspectiva del déficit hacia familias no blancas
Ampliación de la mirada	Toma de conciencia del sesgo etnocentrista y conciencia de las relaciones de poder implícitas entre grupos mayoritarios y minorizados, así como de sus causas estructurales e institucionales	Comprensión de los motivos, valores y prácticas familiares y constatación de prejuicios y estereotipos	Comprensión de la realidad sociopolítica en los procesos migratorios y las posibilidades de participación territorial	Comprensión de los valores familiares y las expectativas de futuro desde la singularidad de cada historia familiar
Propuestas educativas esencialistas	Propuestas que esencializan o culturalizan saberes y prácticas familiares	Propuestas basadas en el folclore (música, danza, baile) o elementos culturales reduccionistas (bandera, platos de comida)	-	-
Propuestas educativas sostenibles	Propuestas que incorporan y revitalizan los saberes y prácticas	Actividades basadas en prácticas	Propuestas para tejer comunidad entre familias	Espacios de participación y codiseño entre

familiares (fondos de conocimiento)	familiares cotidianas	y nexos colaborativo con entidades del barrio	familias-escuela
-------------------------------------	-----------------------	---	------------------

Posteriormente nos adentramos en un segundo nivel de análisis, proceso que nos llevó a recuperar y triangular este análisis con las anotaciones, diarios de campo y registro audio del primer año de proyecto y del cual emergen los eventos dialógicos (Tabla 2). Estos eventos por lo tanto incluyen episodios que han sucedido a lo largo de los dos cursos escolares y se han construido en base a dos criterios. Por un lado, dado nuestro interés en responder a las preguntas de investigación y, por otro, por su relevancia y relación con los ejes de interés mencionados en la contextualización de este trabajo: el eje relacional (maestras-familias-comunidad) y el eje curricular (diseño actividades).

Tabla 2. Eventos dialógicos

Evento	Eje	Pregunta de investigación
De madre a madre	Relacional	2, 4
En mi familia se hace así	Relacional	3, 4
La bandera no es lo más importante	Curricular	1, 3, 4

Fuente: elaboración propia.

En los eventos aparecerán diferentes voces claramente distinguidas donde un solo evento puede incluir expresiones en diferentes formatos (por ejemplo, transcripciones o notas de campo). En todo momento, se identifica cada voz y cada documento de fuente. La narración de los eventos se construye dialógicamente entre las autoras de este trabajo, enriqueciendo de esta manera la discusión sobre los significados de los hechos. El primer evento gira en torno a un debate sobre la relación entre maestras y familias que surge en una conversación informal entre maestra e investigadora. El segundo emerge en el nicho del grupo de estudio durante la discusión y reflexión sobre las entrevistas realizadas y trata sobre la comprensión de otras formas de organización familiar. Por último, el tercero aborda el diseño curricular y, en específico, sobre la noción de cultura y la culturalización de los saberes y prácticas de las familias.

5. RESULTADOS

5.1. De madre a madre

Entendemos la aproximación fondos de conocimiento y su materialización en el grupo de estudio como una herramienta teórico-metodológica para la (de)construcción personal y profesional. Este proceso permite, entre otras, la (re)conceptualización de las relaciones familia-escuela perfilando una mayor horizontalidad entre estos dos espacios. Este evento nos aproxima a un primer nivel de reflexión y cambio sobre cómo las educadoras nos acercamos a las familias.

“La relación con las familias cambia (...) se abren mucho más, te tienen más confianza (...) Y a ti te ayuda a entender otras cosas. No solo en la relación con su hijo, sino con la situación familiar: qué hacen, a qué dedican su tiempo, a qué le dan importancia

(...) Que vean que tú también eres humana: como maestra, como madre, como persona. Que te pones nerviosa, que tienes también dificultades económicas, de crianza, que haces cosas igual que ellas... Te situas de tú a tú”. [Transcripción_ReuniónVirtual_13.05.20]

Este fragmento muestra el posicionamiento de una maestra sobre su experiencia en el proyecto. Para ella, hubo un evento que la marcó profundamente y el cual emergió como discusión en diversas ocasiones y contextos. En una sesión de trabajo del grupo de estudio, donde tratamos las intencionalidades y transformaciones derivadas de estos dos años de proyecto, nos relató lo siguiente:

“El año pasado, desde el jardín de infancia nos invitaron a una charla sobre alimentación. Solo asistimos yo y una mamá del centro (...) No fue nada agradable, porque se metían mucho con la parte personal y la juzgaron mucho (...) Cuando salimos de la reunión, yo podría haberle dicho “hasta mañana”, ¿sabes? Pero no, le dije “pues ahora te voy a invitar a un café y te voy a invitar a un sitio secreto de las maestras” y la llevé a la sala de profesores. Nos sentamos en el sofá, bebimos café, vimos a su hija jugar en el patio (...) y le dimos la oportunidad de estar en un espacio, de cuidarla y de poder hablar con ella sobre cómo se había sentido.” [Transcripción_ReuniónVirtual_13.05.20]

La maestra narra una situación desvinculada del protocolo del proyecto, pero que ella enlaza con la experiencia y especialmente con su impacto en la (re)conceptualización de las relaciones familia-escuela. Es relevante cómo emplea el plural cuando habla de sí misma como maestra, incluyendo de esta manera al resto de compañeras y haciéndoles partícipes de lo que vivió. Tras la exposición teórica, las ponentes preguntaron a las asistentes sobre la dieta de sus hijos e hijas. En ese instante, Autora3 se da cuenta del trato diferenciado que una y otra están recibiendo. Ella, como mujer catalana que sigue una dieta similar con la expuesta en la formación y Amy, como mujer senegalesa con una dieta fuertemente cuestionada e invalidada. La educadora se muestra crítica con el enfoque que adoptan los ponentes y su discurso universalista.

“Puede que en otra situación me hubiera despedido de esa mamá y ya está. Entonces... yo no sé si fue a raíz de [el proyecto] fondos de conocimiento o no, pero sé que pasó después de que yo hiciera las entrevistas a las familias (...). Y claro, esa mamá lo agradeció mucho.” [Transcripción_ReuniónVirtual_13.05.20]

La propia maestra explicita cómo cuestionó los límites preestablecidos y aprendidos de su rol de educadora en relación al trato con las familias y se permitió cruzar una línea. De ese modo, dio la oportunidad a crear un nuevo espacio y, con ello, una mayor confianza y horizontalidad, lejos de los habituales posicionamientos “frente a” o “sobre de”.

En ese espacio, además de hablar y valorar sobre lo que había sucedido en la sesión informativa sobre alimentación, Autora3 explica que pudo conocer mucho más la realidad de Amy que, en otro contexto y situación no hubiera sido posible porque “allí hablábamos de tú a tú, de mamá a mamá”. (...) De algún modo, en esa reunión la maestra comprendió las condiciones de precariedad laboral de Amy, quien trabaja como camarera de piso en un hotel y las situaciones que había vivido de acoso laboral por motivos racistas, por el hecho de ser una trabajadora negra. [Autora1_NotasCampo_15.01.19]

Ambas mujeres comparten estrategias para solventar problemas y se encuentran situándose a sí mismas como madres. Este espacio de intimidad y encuentro que desafía

las estructuras sociales, permiten crear un vínculo basado en el reconocimiento y la confianza mutua sin suponer la invisibilización de las opresiones existentes.

5.2. *En mi familia se hace así*

Cuando hablamos de las prácticas culturales nos referimos a las prácticas familiares cotidianas de un nicho específico, de un acercamiento cálido a la realidad específica de una familia. La oportunidad que ofrecen los encuentros y las entrevistas facilitan estos procesos de acercamiento y reflexividad desde una posición horizontal. En el encuentro con otras formas de organización familiar y de cuidados que distan de las formas occidentales suele haber extrañeza y cuestionamiento dado que distan de la *norma*. Esto sucedió durante el primer año de proyecto:

De camino a realizar nuestra segunda entrevista, hablo con la maestra sobre el primer encuentro que tuvimos con Kelly, la mamá de una de sus alumnas. (...) La mamá le explicó que sus hijas e hijos estuvieron en casas de acogida y que eso ella [la maestra] no lo sabía. Yo enseguida pienso que son espacios institucionalizados y entiendo su preocupación y sorpresa por no tener esa información anteriormente. A medida que seguimos hablando, me explica algo confusa que son casas con personas de confianza. Recojo esta nueva información para tratar de relativizar, pues creo que son otras formas de crianza, de apoyo dentro de la comunidad de la familia. Lo pienso por lo que he vivido y conozco de mi comunidad ya que existen este tipo de redes y lo propongo como una alternativa a interpretar lo relatado. [Autora1_NotasCampo_28.01.19]

Tras la conversación entre investigadora y maestra, ambas llegaron a entrever la complejidad de la situación y a posibilitar la lectura de esa realidad desde otro lugar. En este caso, la investigadora recorre a su propia vivencia y a las estructuras de cuidados que ha vivido para ofrecer otro marco de análisis. Similar a esta conversación, surgió lo siguiente durante el segundo año entre otras personas del grupo de estudio:

Ha sido interesante hablar después con la maestra sobre la importancia de legitimar los discursos y formas de vida de las familias. (...) Discutimos sobre qué influencia a la madre de esta familia a tomar la decisión de dar grandes responsabilidades a la hija mayor en el cuidado de las hermanas menores. La maestra destaca el componente cultural, ya que nos ha contado que en Honduras los jóvenes se ocupan también de las tareas del hogar y de crianza. Yo añado que, más allá de esta concepción, también tiene que ver con las redes de apoyo y sus condiciones laborales. (...) “Por ejemplo, tu no harás que el tío se ocupe de tus hijos porque estarías restringiendo su tiempo libre. Pero entiendo que para ella es diferente, lo ve diferente”, dice la maestra. Acabamos la conversación hablando de las diferencias entre sociedades colectivistas e individualistas, las condiciones de vida y cómo éstas repercuten en nuestras decisiones y cultura familiar. [Autora2_NotasCampo_10.12.19]

La investigadora-asesora, igual que la maestra, forma parte del grupo dominante y desde este lugar generan una complicidad que permite avanzar hacia una reflexión conjunta respecto a sus propios valores, los encuentros y las tensiones con otras formas de cuidar. En ambas situaciones presentadas, vemos espacios que permiten “dar cuenta” de lo propio. Como sugiere Ladson-Billings (2017), un aspecto revelador que permite ampliar un acercamiento crítico hacia otras cosmovisiones que distan de la propia. Un ejercicio muy importante por realizar entre las profesionales de la educación tomando en consideración el gap étnico-racial que existe hoy día entre nuestras educadoras y sus aprendices (Hogg, 2011).

5.3. La bandera no es lo más importante

A mediados de mayo de 2020 recapitulamos todo lo realizado en el marco del proyecto para valorar posibilidades de continuidad durante el siguiente curso. Esta discusión llevó a hablar sobre lo que estaban realizando durante estos meses de confinamiento y, en específico, las maestras compartieron las propuestas que desde la comisión de convivencia del centro habían decidido en motivo al 21 de mayo, Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo estipulado por la UNESCO. Proponían compartir las actividades realizadas desde nuestro proyecto y explicaron que en el instituto-escuela se proponía que las familias compartieran comidas típicas de sus países, canciones y bailes y dibujaran sus banderas como propuesta plástica. Después de esta explicación, vimos la oportunidad para generar un pequeño debate:

Autora1: ¿Creéis que es el mismo tipo de prácticas: dibujar banderas, cocinar comidas... que las que hemos hecho o queremos hacer en lo que venimos trabajando desde los fondos de conocimiento?

Andrea: Yo creo que no, no tiene nada que ver. El objetivo es diferente.

Autora3: Pienso que es totalmente diferente. Pintar banderas es lo típico que por desconocimiento de las culturas, dices “qué tienen, ¿una bandera? Pues que la pinten”. Y nosotras profundizamos mucho más en temas más cercanos para la familia. Ser de un país no es solo ser español, torero y sevillanas, por ejemplo. Puede ser que haya personas que le den importancia a la bandera, pero no es lo más importante. Con [el proyecto] fondos de conocimiento podemos ver a qué le dan más importancia.

Laura: Yo creo que sí es diferente, pero que al fin y al cabo, (...) ya estamos haciendo una selección de diversidad cultural, que nos interesan que salgan familias de diferentes lugares. [Transcripción_ReuniónVirtual_13.05.20]

En estas tres primeras intervenciones, las maestras se complementan para construir un posicionamiento grupal claro: hablan sobre la diferencia crucial entre una práctica folclórica y una práctica que pretende superar esa mirada. Autora3 cuestiona la noción estática de cultura y Laura denota una actitud crítica con el proyecto y comparte una contradicción que detecta: el hecho de estipular unos criterios de selección en función a la diversidad étnico-racial y cultural de las familias participantes es *per se* una decisión tomada bajo sus propios intereses. Si bien a nivel operativo esta decisión delimita la dirección y permite desarrollar el proyecto (cumpliendo con su función de criterio), no deja de ser una decisión tomada bajo la perspectiva o el deseo de “conocer a las otras”, conocer esas alteridades para poder “enriquecernos y aprender de ellas”. En consecuencia, con el peligro de acercarnos desde una perspectiva de riqueza cultural (Tarabini, 2018). La conversación prosigue:

Marta: Yo también creo que es diferente porque en las actividades propuestas para el 21 de mayo es como buscar puntos en común entre todas las culturas, ¿no? Que cada año se hacen, se proponen y encajan. Están más descontextualizadas. En cambio, las actividades que nosotras proponemos son más individualizadas y cada año salen propuestas diferentes.

Andrea: (...) aquí lo que haces es escuchar la voz de esa familia específica y te cuestionas cómo puedes involucrar esta familia en el quehacer de la escuela, ¿no? Como tejes una red para conectar escuela con familia. Y no tiene nada que ver.

Marta: El año pasado (...) se pidió a las familias de toda la escuela que trajeran en una caja cosas de sus países que quizás tenían aquí. Quizás desde aquí se podría haber

trabajado desde los fondos de conocimiento porque allí pones lo que tú consideras. Yo quizás no hubiera metido una bandera, pero hubiera puesto una castaña de Galicia.

Núria: Sí, este año es al revés del año pasado, es diferente pedir una cosa específica a que sea más abierto.

Marta: Exacto. La caja daba oportunidad a la familia para poner lo que creyeran. Este año, con el confinamiento, se ha pensado algo diferente y menos individualizado. Ya no está el proceso interno de decir qué poner. Quizás se tendría que haber propuesto algo más abierto, como “¿Qué quieres enseñar de tu país?”.

Autora3: Además, si lo das cerrado parece que sólo nos interesen estas cosas. Si la premisa es abierta, [estás diciendo que] nos interesa todo lo que [tú, niño/a, familia] puedas aportar. [Transcripción_ReuniónVirtual_13.05.20]

Las tres maestras siguen con la cuestión de la personalización en el diseño de actividades o propuestas para la participación familiar. Marta habla de los matices a los que se pueden llegar desde un trato más cercano y sostenido en el tiempo y Andrea destaca la importancia de tomar una posición de escucha activa para incorporar los saberes de las familias y, de este modo, que formen parte de la comunidad educativa. La conexión con una práctica que se alinea con la aproximación de los fondos de conocimiento es significativa en tanto que permite materializar la discusión en un ejemplo práctico y, además, permite conectar aprendizajes y experiencias dentro y fuera del marco del presente proyecto.

Tras esta reunión, identificamos en este discurso una transformación en la forma de comprender la diversidad étnico-racial y cultural y, no sólo eso, sino que observamos que las maestras disponen de recursos analíticos y prácticos para encaminarse hacia la superación de la mirada folclórica. Esto resulta relevante ya que, si bien desde la aproximación de los fondos de conocimiento se pretende superar la perspectiva del déficit, es importante no caer en el otro extremo de la excesiva folclorización y celebración de las prácticas culturales y familiares. Identificamos este proceso de transformación dado que, anteriormente a esta discusión relatada, pudimos documentar diferentes episodios en los que se manifiestan discursos estáticos y folclóricos. En la siguiente nota de campo mostramos un ejemplo de estos discursos.

Durante una entrevista a una familia de origen chino, la maestra lanza las siguientes preguntas: “¿Cómo transmitís vuestra cultura a vuestros hijos?” y “¿Cómo les enseñáis la cultura china?”. Más tarde, en el grupo de estudio, comparte con las compañeras que “me ha sorprendido la poca mención a su cultura”. Yo interpreto que la maestra se refiere a la “cultura china” como un “todo”. Esto me hace pensar en una visión estática de la cultura que se configura como un elemento esencializador. [Autora2_NotasCampo_12.12.19]

La investigadora-asesora identifica esta forma de acercamiento a la otredad como problemática en tanto que resulta un acercamiento que esencializa la práctica cultural de esta familia bajo una noción estática y delimitada de la cultura china. Alerta, de algún modo, del peligro en culturalizar los fondos de conocimiento o, como sugieren Martin Hughes & Pamela Greenhough (2006), de *colonizar el conocimiento* en el proceso de curricularización. A modo de ejemplo y recuperando una situación del primer año, nos referimos al peligro en identificar como fondo de conocimiento únicamente las prácticas de ocio (baile y danza) de una familia dominicana y no identificar la práctica lectora como un fondo de conocimiento cuando la mamá entrevistada explica que trata de fomentar la lectura en sus hijas leyendo libros juntas.

El debate transcrito en torno a las prácticas folclóricas, su identificación y superación, permiten descentralizar lo hegemónico o normativo y complejizar la noción de cultura. Incluso facilitan una concientización de las relaciones de poder y las opresiones estructurales existentes según el contexto y cómo éstas afectan las vidas de sus aprendices y sus familiares. Superando la tendencia a culturalizar los saberes y conocimientos de las familias se promueven formas de participación capaces de contemplar los fondos de conocimiento de las familias desde una aproximación holística sin reducirlas a una *bandera*.

6. DISCUSIÓN

En el primer evento mostramos una toma de conciencia de situaciones de desigualdad por motivos de raza, clase y género, situaciones que viven muchas familias que pertenecen a grupos minorizados y, por ende, a su descendencia. Como sugiere Vila (2002), es necesario comprender el contexto socioeconómico y laboral de las familias y las desigualdades estructurales existentes. Si bien desde un proyecto como el que se plantea aquí difícilmente podremos provocar cambios sistémicos y estructurales que requieren de un compromiso político más allá de la escuela (Llopart & Esteban-Guitart, 2016), sí consideramos necesario que, desde esta institución, seamos conocedoras de nuestra situación sociopolítica. Sólo de esta manera podremos comprender, por ejemplo, que estas situaciones de desigualdad socioeconómica y laboral que atraviesan a muchas familias, más que una opción personal o de *déficit* individual, tienen que ver con las políticas en materia de extranjería que perpetúan un modelo de sociedad profundamente desigual.

El segundo evento ilustra la superación de la mirada etnocentrista hacia las formas de crianza y cuidados familiares. En ambos casos relatados, las investigadoras-asesoras andamian el proceso de reflexión partiendo de sus propias vivencias y ofreciéndolas como marcos de análisis para descentrar la mirada etnocéntrica. Así, se ha podido visibilizar y reflexionar sobre los procesos de racialización que ocurren frecuentemente. Por último, el tercer evento da cuenta de un proceso de cambio y transformación en las propias profesionales. La aproximación folclorizada en el diseño de prácticas educativas para *reconocer* a la *otredad* que teñía las propuestas iniciales, se convierten en materia de crítica a finales del segundo año del proyecto.

Consideramos que los eventos analizados evidencian oportunidades de transformación para descentrar la normatividad blanca en la mirada de las propias profesionales, lo que implica dar espacio a otras formas de existencia, legitimar prácticas que son ajenas a las propias y aprender a manejar las contradicciones y tensiones existentes en el encuentro entre subjetividades. Descentrar la blanquitud entendida como la *norma* (Ladson-Billings, 2017, Hogg, 2011) es clave para revertir, de forma contextualizada, las relaciones de poder que se generan entre familia-escuela. Este ejercicio sucede en los tres eventos de manera transversal, siendo una cuestión clave tanto en el diseño de prácticas que se alejan de la folclorización y esencialización de los saberes y las prácticas familiares (eje curricular), como en promover formas de acercamiento entre familia-escuela-comunidad más respetuosas (eje relacional).

Identificamos un factor importante que ha facilitado esta transformación: la perspectiva comunitaria y la estrategia pedagógica del centro y de la comunidad de pequeños. Ello ha permitido, por un lado, que desde el primer año se plantearan espacios de codiseño de actividades junto a las familias y, por otro, la agencia y participación en el grupo de estudio como un espacio significativo de aprendizaje y reflexión. Este segundo aspecto ha permitido que las reflexiones derivadas de los diferentes encuentros

etnográficos puedan generar efectos expansivos en el momento en el que se colectivizan en los grupos de estudio. Estos procesos de concientización social crítica colectiva en nuestra tarea educativa e investigadora (Oughton, 2010) constituyen una cuestión fundamental si queremos promover prácticas culturalmente sostenibles (Alim y Paris, 2017) y escuelas más justas. Es, en suma, un ejercicio de repensarse constantemente.

Sin embargo, estos espacios de reflexividad requieren de tiempo, espacio y compromisos no siempre disponibles. Afectando directamente a nuestra experiencia, hemos visto cómo las urgencias para atender a las necesidades del confinamiento y cierre de centros escolares de marzo a junio nos han obligado a virtualizar y reducir el espacio quincenal que teníamos sistematizado para el grupo de estudio. Otra limitación de este estudio tiene que ver con su alcance en los procesos de descentralización de la mirada. Si bien aquí nos referimos a los cambios que suceden en el profesorado, estos deberían de implicar una transformación de toda la comunidad educativa (agentes educativos, políticas educativas y servicios territoriales). Como sugerencia para iniciar esta apertura a la comunidad, la incorporación de las familias participantes en el grupo de estudio podría ser una opción, así como atender a cómo percibe el alumnado la involucración activa de sus familiares en el diseño y dinamización de las actividades o darles un papel más activo y central, por ejemplo, incorporando estrategias del marco teórico-práctico de los fondos de identidad (Autoras, 2019).

Por otro lado, consideramos que la concientización sobre el racismo estructural e institucionalizado, de la normatividad eurocentrada y de las relaciones de poder que se reproducen en los centros escolares deberían darse antes de desarrollar la aproximación de los fondos de conocimiento, para que este encuentro esté verdaderamente libre, en la medida de lo posible, de cualquier forma de jerarquización social. Por tanto, sugerimos incorporar en la fase I formativa/preparatoria algunas sesiones que explícitamente aborden lecturas o talleres con este fin.

Maestras e investigadoras hemos transitado por momentos de ilusión, energía, pérdida, reencuentro y reconstrucción. Nos parecen cuestiones fundamentales en tanto que son, al fin y al cabo, los propósitos finales: revitalizar formas de ser, aprender y cuidar que distan de la normatividad hegemónica. En suma, esperamos que este trabajo sea de utilidad a maestras e investigadoras para promover una aproximación a los fondos de conocimiento desde una perspectiva crítica, una posición explícitamente antirracista que permita transformar nuestros espacios, prácticas y relaciones dentro de la escuela bajo el compromiso de la equidad social, educativa y de derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alim, H. Samy, & Paris, Django. (2017). What Is Culturally Sustaining Pedagogy and Why Does It Matter? En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp.1-21). New York, NY: Teachers College Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México D.F: Taurus.
- Campos García, Alejandro. (2012). Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199. Disponible en <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>
- El Til·ler (2020). Projecte Educatiu de Centre. [En línea]. Disponible en <https://agora.xtec.cat/ietiler/wp-content/uploads/usu403/2020/01/PEC-EL-TILER-web.pdf>

- Esteban-Guitart, Moisès, Serra, Josep Maria & Llopart, Mariona. (2018). The Role of the Study Group in the Funds of Knowledge Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>
- Fals Borda, Orlando. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fanon, Frantz. (1965). *Por la revolución africana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fractalitats en Investigació Crítica (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num8/fic.pdf>
- Gonzalez, Norma, & Moll, Luis C. (2002). Cruzando el Puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16, 623-641. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004009>
- Hogg, Linda. (2011). Funds of Knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Hughes, Martin & Greenhough, Pamela. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing homeschool communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471-487. <https://doi.org/10.1080/00131910600971958>
- Ladson-Billings, Gloria. (2017). The (R)Evolution Will Not Be Standardized: Teacher Education, Hip Hop Pedagogy, and Culturally Relevant Pedagogy 2.0. En Django Paris & H. Samy Alim (Eds.), *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (pp.1-21). New York, NY: Teachers College Press.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Llevot Calvet, Núria. (2011). Políticas educativas de inmigración en cataluña y su reflejo en una escuela. En Francisco Javier García Castaño & Nina Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1585-1594). Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.
- Llopart, Mariona & Esteban-Guitart, Moisès. (2016). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Llopart, Mariona, Vilagran, Isabel, Güell, Carme & Esteban-Guitart, Moisès. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6, 70-95.
- Moll, Luis C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York, NY: Routledge.
- Moll, Luis C., Amanti, Cathy, Neff, Deborah, & Gonzalez, Norma. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Oughton, Helen. (2010). Funds of knowledge—a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Rodriguez, Gloria M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37, 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>

- Subero, David, Vila, Ignasi, & Esteban-Guitart, Moisès. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/0.4471/ijep.2015.02>
- Subero, David, Llopart, Mariona, Vila, Ignasi & Esteban-Guitart, Moisès. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero: el proyecto Girona. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11, 69-73.
- Tarabini, Aina. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de la Pedagogia*, 14, 153-175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Vélez-Ibáñez, Carlos G., & Greenberg, James B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Vila, Ignasi. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. Disponible en <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>
- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tiapa y Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yosso, Tara J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(2), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>